

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS PROVAS DE AFERIÇÃO DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE –
INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO DE TRÊS
PROFESSORAS**

Sara Silva Marques

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Avaliação em Educação

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS PROVAS DE AFERIÇÃO DO 4º ANO DE ESCOLARIDADE –
INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO DE TRÊS
PROFESSORAS**

Sara Silva Marques

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Avaliação em Educação

**Dissertação de Mestrado orientada pelo
Professor Doutor Domingos Fernandes**

2011

AGRADECIMENTOS

Para que a realização desde estudo fosse possível, tenho que agradecer a algumas pessoas que, pela sua presença e auxílio, contribuíram para o meu crescimento pessoal e académico:

- ao Professor Doutor Domingos Fernandes, pela disponibilidade permanente, pelos comentários críticos sempre adequados e pelo constante incentivo, que me estimulou a enfrentar este desafio com muita motivação e satisfação;
- às professoras participantes no estudo e à coordenadora da escola, pela disponibilidade imediata com que me permitiram entrar na realidade do seu espaço;
- aos meus pais, Artur e Judite, por depositarem sempre em mim a sua confiança e entusiasmo e por acreditarem em todos os projectos a que me proponho;
- ao Miguel, pelo acompanhamento constante de todo este processo e pela presença cúmplice, tanto nas conquistas, como nas horas de desânimo.

RESUMO

O propósito essencial deste estudo consistia em analisar a influência que as Provas Aferidas de Língua Portuguesa e Matemática do 4º ano de escolaridade exercem sobre as práticas de ensino e avaliação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para este estudo, foram delineadas três questões de investigação, sendo as mesmas: 1) Como se podem caracterizar as relações entre as Provas de Aferição do 4º ano de escolaridade e as práticas de ensino e de avaliação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?; 2) De que forma é que os órgãos instituídos de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico mobilizam os resultados das provas de aferição para tomar decisões relativas à sua organização e fundamentação pedagógica?; 3) De que forma é que os resultados das provas de aferição são utilizados pelos professores para melhorar os processos de organização do ensino?

Os dados foram recolhidos de Abril a Maio de 2011, consistindo essencialmente na observação de aulas de três professores que leccionaram junto de turmas do 4º de escolaridade; em entrevistas às docentes em questão e, por fim, entrevista à coordenadora da escola onde se realizou o estudo.

A realização do estudo permitiu elaborar algumas conclusões. Primeiramente, as professoras participantes recorreram a actividades de ensino direccionadas para a preparação dos alunos para a Prova de Aferição, com a adopção de tarefas avaliativas de cariz sumativo. Por outro lado, os órgãos instituídos da escola não delinearam estratégias de análise dos resultados dos alunos nas Provas de Aferição, pelo que as mesmas não têm representatividade na tomada de decisões no âmbito da organização e fundamentação pedagógicas da escola.

Palavras-chave: avaliação das aprendizagens; avaliação externa; provas de aferição; práticas de ensino; práticas de avaliação.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to analyze the influence of a fourth grade *low stakes* evaluation in Mathematics and Portuguese in teacher's teaching and evaluation practices. For this study, we designed three investigation questions, as so: 1) How can we analyze the relations between fourth grade *low stakes* evaluations and teacher's teaching and evaluation practices?; 2) How primary school administrations mobilize *low stakes* evaluation results, in order to make decisions due to pedagogical and organizational issues?; 3) In which way *low stakes* evaluation results are used by teachers to improve teaching organization processes?

Data were collected between April and May 2011, mainly consisted by three fourth-grade teachers class observations; interviews to these three teachers and to the school director, where this study took place.

Making this study allowed us to reach some conclusions. First of all, participant teachers used teaching activities related to student's preparation for the *low stakes* evaluations, using summative evaluation tasks. On the other hand, school's administration elements didn't make any student's results analyze. So, they don't have a role in the decision making in pedagogical and organizational issues inside their school.

Keywords: learning assessment; external evaluation; *low stakes* evaluation; teaching practices; evaluation practices.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE GERAL	IV
ÍNDICE DE QUADROS	VII
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
Justificação e pertinência do estudo	1
Problema e questões de investigação	3
Organização da dissertação	4
CAPÍTULO II – REVISÃO DE LITERATURA	6
Avaliação das e para as aprendizagens	6
Avaliação Interna: Avaliação Formativa e avaliação Sumativa	16
Avaliação Externa: Provas aferidas, exames nacionais e estudos internacionais	19
Programas de avaliação externa das aprendizagens em três países europeus	28
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	35
Opção metodológica	35
Procedimento de recolha dos dados	37
Caracterização do Agrupamento e da Escola do 1º Ciclo	38
Caracterização dos participantes do estudo	40

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 42

Observações a três salas de aula do 4º ano de escolaridade	42
Turma A	44
Turma B	54
Turma C	59
Entrevistas às professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico	64
Dimensão 1: Aspectos gerais	65
Dimensão 2: Aspectos positivos	67
Dimensão 3: Dificuldades e mudanças	70
Dimensão 4: Relação/tensão entre avaliação interna e avaliação externa	73
Dimensão 5: Sugestões de melhoria	81
Análise vertical às questões da entrevista	82
Entrevista à Coordenadora da Escola	85
Dimensão 1: Aspectos gerais	86
Dimensão 2: Aspectos positivos	87
Dimensão 3: Dificuldades e mudanças	87
Dimensão 4: Relação/tensão entre avaliação interna e avaliação externa	88
Dimensão 5: Mobilização dos resultados das provas de aferição	88
Dimensão 6: Sugestões de melhoria	90
Relação entre as observações e as entrevistas	93
Documentos – Metas e objectivos do Agrupamento	96

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 101

Resumo do estudo	101
Conclusões do estudo	102

REFERÊNCIAS	107
--------------------------	------------

ANEXOS

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Gestão curricular e sistema educativo	14
Quadro 2. Matriz de observação	43
Quadro 3. Metas e objectivos do Agrupamento para o ano lectivo 2010/2011	97

ÍNDICE DE ANEXOS

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objectivo primordial introduzir o estudo, tendo em vista a explicitação de um conjunto de questões. Primeiramente, é fundamental abordar-se a justificação e pertinência do estudo passando, de seguida, ao seu enquadramento. Posto isto, apresenta-se o problema e as respectivas questões de investigação, finalizando esta introdução com a apresentação da organização da dissertação em causa.

Justificação e Pertinência do Estudo

O ano de 2000 marca o início da administração das Provas de Aferição aos alunos do Ensino Básico nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, sendo que as mesmas não possuíam efeitos na progressão, certificação e retenção dos alunos. Para todos os elementos, directa ou indirectamente envolvidos no sistema educativo, tratou-se de uma experiência inédita, o que resultou num acontecimento polémico que levantou muitas dúvidas e vozes discordantes, afectando mais particularmente os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem – professores e alunos.

Desde 2000 até ao presente, quer as características das provas, quer os seus modos de aplicação da prova foram sendo alterados e aperfeiçoados, para que fosse possível obter informações e dados mais relevantes. Assim, tornou possível recolher informação mais credível no que diz respeito aos níveis de desempenho dos alunos, tendo em vista a

monitorização e regulação do sistema educativo. Com as provas aferidas, pretendeu-se então traçar uma rota para a melhoria e qualidade do ensino, das aprendizagens e do sistema educativo em geral.

Com a introdução das Provas de Aferição e dos Exames Nacionais, iniciou-se uma nova era no campo da avaliação das aprendizagens no nosso país. O predomínio exclusivo da avaliação interna em Portugal foi interrompido, uma vez que os alunos passam assim a ser avaliados por elementos exteriores à sala de aula e à escola. Desta forma, o Ministério de Educação passou sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos, que lhe permitiam monitorizar o desenvolvimento do currículo. Além disso, as escolas passaram a ter que se confrontar com os resultados obtidos pelos seus alunos.

Explorando as razões que conduzem à pertinência deste estudo, é possível referir:

- a) A relevância educativa, curricular, política e social associada às provas de aferição;
- b) A ênfase colocada em torno do ensino da Matemática e da Língua Portuguesa face aos indicadores de sucesso, não só ao nível nacional, como também aos contextos internacionais (reflexão sobre os estudos internacionais PISA e TIMSS e a participação portuguesa nos mesmos);
- c) A importância de compreender a relação entre os resultados da avaliação interna, da avaliação externa e do papel do professor enquanto avaliador;
- d) O papel dos coordenadores das escolas nas tomadas de decisão em relação aos resultados das provas de aferição;
- e) O papel dos professores, enquanto educadores e avaliadores;

- f) O crescimento e as novas abordagens inerentes ao ensino da Matemática e da Língua Portuguesa, que possuem uma ligação directa com a administração das Provas de Aferição.

Problema e Questões de Investigação

Antes da definição do problema do estudo, é importante clarificar o que é um problema de investigação. De acordo com Afonso (2005), “A natureza de um problema de investigação consiste na produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão: O que é que não sabemos e queremos saber?” (p. 53). Por seu lado, Moreira (2007) vai mais longe, ao afirmar que “Por formulação ou definição do problema deve entender-se todo o processo que vai desde a ideia inicial de investigar algo até à conversão dessa ideia num problema investigável” (p. 67).

De modo global, pode referir-se que a formulação do problema de investigação é de extrema importância, na medida em que orienta todo o processo de investigação. Para chegarmos a uma definição clara e coerente do problema, é fundamental proceder-se à chamada *revisão da literatura*, que constitui um meio privilegiado de recolha de ideias e teorias já elaboradas por outros autores.

Em suma, “qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema” (Almeida & Freire, 2008, p. 36).

Partindo dos pressupostos acima enunciados e todas as questões associadas ao surgimento e aplicação das provas de aferição, e tendo em conta a escassez de estudos em

Portugal que foquem esta problemática em concreto, consideramos importante compreender a influência que as Provas Aferidas do 4º ano de escolaridade exercem sobre as práticas de ensino e avaliação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta o problema definido, este estudo foi orientado pelas seguintes questões de investigação:

1. Como se podem caracterizar as relações entre as Provas de Aferição do 4º ano de escolaridade e as práticas de ensino e de avaliação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?
2. De que forma é que os órgãos instituídos de uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico mobilizam os resultados das provas de aferição para tomar decisões relativas à sua organização e fundamentação pedagógica?
3. De que forma é que os resultados das provas de aferição são utilizados pelos professores para melhorar os processos de organização do ensino?

Organização da Dissertação

Este estudo encontra-se estruturado em cinco capítulos. No Capítulo I justifica-se a pertinência do estudo, apresenta-se problema e definem-se as questões de investigação. Por fim, é apresentada a organização da dissertação.

O Capítulo II consiste na apresentação da revisão da literatura, onde é proposto um quadro conceptual coadunante com o problema do estudo acima referido. Este quadro teórico

inicia-se com uma reflexão global sobre a avaliação das e para as aprendizagens, onde se pretende discutir as relações existentes entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem. De seguida, é feita uma análise mais particular relativamente à avaliação interna, contemplando o papel desempenhado pela avaliação formativa e pela avaliação sumativa, bem como à avaliação externa, na qual se integram as provas aferidas, os exames nacionais e os estudos internacionais, mais concretamente o PISA e o TIMSS. Para finalizar este capítulo, parte-se para uma discussão sobre os programas de avaliação externa das aprendizagens em três países europeus, sendo os mesmos a Escócia, França e Suécia.

Passando para a organização do Capítulo III, que diz respeito à metodologia adoptada, surge a necessidade de explorar a opção metodológica no que concerne ao modelo de investigação, às técnicas de recolha de dados, à caracterização dos participantes do estudo e, por fim, à análise dos dados.

No Capítulo IV procede-se à apresentação e discussão dos resultados do estudo, sistematizando os dados provenientes das entrevistas realizadas aos professores, aos directores das escolas e aos responsáveis pelas provas de aferição, bem como os dados provenientes dos documentos analisados.

Por fim, o Capítulo V, que é constituído pelas conclusões e recomendações, serve como uma síntese analítica e crítica de todas as etapas inerentes a este estudo. Aqui, apresenta-se um resumo de todo o trabalho desenvolvido, as conclusões a que chegou, deixando também algumas recomendações para investigações futuras no campo da avaliação externa das aprendizagens.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

No presente capítulo, define-se um referencial da investigação. Desta feita, num primeiro momento, serão objecto de análise algumas questões gerais relativas à avaliação das, e para as, aprendizagens, tendo em conta a sua definição, as diversas perspectivas a ela inerentes e as suas principais concepções. De igual forma, discutem-se as relações existentes entre a avaliação, o ensino e a aprendizagem.

Numa segunda secção, discutem-se as questões relativas à avaliação formativa e à avaliação sumativa no que concerne à sua definição, evolução, relação, aos propósitos de cada uma, ao papel desempenhado por professor e alunos em cada um dos tipos de avaliação e, por fim, à utilização que é feita de ambos os tipos de avaliação.

Num terceiro momento, apresenta-se uma reflexão assente na avaliação externa e nos seus pressupostos. Seguidamente, procede-se a uma descrição e discussão sobre alguns exemplos de avaliações externas das aprendizagens, entre as quais as provas aferidas, os exames nacionais e estudos internacionais externos (*PISA* e *TIMSS*).

Por fim, apresentam-se e discutem-se programas de avaliação externa das aprendizagens em três países europeus – Suécia, França e Escócia –, analisando as suas características, proximidades e afastamentos.

Avaliação das e para as aprendizagens

A avaliação é um processo e uma prática social com uma forte presença nas sociedades contemporâneas, extrapolando os limites do contexto educativo. Trata-se de um conceito multifacetado e em constante evolução, que acompanha as mudanças da própria sociedade,

dos currículos escolares e dos modelos de ensino e aprendizagem. Efectivamente, assiste-se a um grande destaque dado à avaliação, por parte da comunidade científica e da sociedade em geral, principalmente no que diz respeito à avaliação no contexto educacional. Neste âmbito, importa referir que toda a avaliação é contextual, na medida em que o Homem, o mundo, a sociedade e a escola interagem e são parte integrante do processo avaliativo.

Numa tentativa de conceptualização, sabe-se que não existe uma única e irrevogável definição de avaliação. Para Fournier (Mathison, 2005, p. 139), avaliação é um processo de “inquirição” que permite recolher e sintetizar evidências acerca do valor, mérito, significado e qualidade de um programa, produto, pessoa, política, proposta ou plano. A avaliação é um processo eminentemente social, desenvolvido de uma forma sistemática, que tem como função ajudar-nos a compreender melhor a realidade social e os fenómenos educativos em particular.

Face à pluralidade de definições do conceito de avaliação optou-se, neste estudo, pelo conceito apresentado por Stufflebeam e Shinkfield (2007, p. 183):

A avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados.

Contrariamente às ciências exactas em que a verdade, a demonstração baseada no raciocínio lógico e os resultados certos são factores indispensáveis, a avaliação assenta em características como a credibilidade e plausibilidade, a argumentação, a racionalidade e a utilidade dos resultados, resultando assim num paradigma em que o conhecimento provém das interacções, da argumentação e da negociação. Assim, a avaliação não é nem poderá ser uma ciência exacta.

A avaliação educacional desempenha um importante papel na regulação dos sistemas de ensino, envolvendo um amplo conjunto de actividades, incluindo a avaliação dos alunos, os testes, avaliação de programas, de escolas e do currículo (Kellaghan, 2003), através da recolha sistemática de informação relativamente aos conhecimentos dos alunos em situações diversas. Desta feita, a avaliação deve ter sempre em conta questões como o rigor, a exequibilidade, a adequação ética e a utilidade, sendo estes os quatro critérios de qualidade subjacentes à avaliação em educação. O rigor é obtido através de métodos aplicados de uma forma apoiada na recolha de informação com instrumentos diversificados, para que os juízos de valor formulados sejam verdadeiramente fundamentados, o que consiste num processo complexo. De igual modo, toda a avaliação deve ser exequível, já que de outra forma esta perde o seu sentido. A adequação ética constitui uma questão central, dado que a avaliação não pode prejudicar as pessoas ou instituições, mas sim trabalhar em cooperação com as mesmas para se atingir o bem-estar e a melhoria. Por fim, o critério da utilidade é explicado por Fernandes (s/d), na medida em que este afirma que “...toda a acção avaliativa tem que ser útil e tem que contribuir para ajudar a resolver problemas e, consequentemente, para criar bem estar nas pessoas, nas instituições e na sociedade em geral”.

As primeiras concepções de avaliação no contexto educativo centravam-se única e exclusivamente na testagem e classificação dos alunos, realizadas pontualmente. Nesta fase inicial, o principal objecto da avaliação consistia na aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, avaliar é medir, num período em que surgem as primeiras concepções de avaliação – a *geração da medida* (Fernandes, 2005, p. 56) –, nas quais a eficácia, o rigor e a eficiência eram condições imprescindíveis para uma avaliação credível, seguindo assim as teorias de Taylor, que extrapolaram o contexto laboral e ocuparam um lugar de destaque no contexto educativo. Assiste-se assim a uma era da racionalidade técnica, onde está patente a

definição clara de objectivos e *standards*, caracterizada por uma natureza eminentemente quantitativa, sendo que as principais funções da avaliação eram a selecção, classificação e certificação dos alunos. Não obstante esta primeira geração de avaliação ter vigorado desde os finais do século XIX até às décadas de 1960 e 1970, algumas das suas concepções ainda permanecem na actualidade. De facto, a avaliação ainda hoje é confundida com medida e classificação.

Após a concepção de avaliação como medida, surge uma nova perspectiva, um novo olhar sobre a avaliação. Neste contexto, a medição dos resultados dos alunos nos testes deixa de ser o único factor em jogo; a descrição dos processos que o aluno realiza para atingir determinado objectivo resulta numa evolução do conceito de avaliação. Surge assim a avaliação como descrição, encabeçada por Tyler, que introduz a expressão *avaliação educacional*, que surge assim para “designar o processo de avaliação do cumprimento ou não dos objectivos definidos” (Fernandes, 2005, p. 57), exercendo uma forte influência sobre as perspectivas actuais da avaliação educacional.

Numa tentativa de colmatar as limitações patentes na avaliação como descrição, surge a formulação de juízos de valor acerca dos objectos que são alvo de avaliação. Esta nova perspectiva é fortemente marcada pela influência de Scriven, cujo contributo para a evolução da avaliação como disciplina científica se adensa, com a distinção entre os conceitos de avaliação sumativa e avaliação formativa, caracterizando as funções e objectivos de cada um.

Paralelamente a estas evoluções, é nesta *geração da formulação de juízos*, assim designada por Guba & Lincoln (2000), que surgem diversas concepções e ideias que ainda acompanham as actuais perspectivas de avaliação. Esta geração de avaliação tem em conta a importância dos contextos que rodeiam o processo de ensino-aprendizagem na avaliação dos

alunos, a determinação de critérios de avaliação, bem como a função de tomada de decisões que a avaliação deve assumir na regulação de todo este processo.

A ruptura com as anteriores gerações de avaliação surge com o aparecimento de uma quarta geração, que concebe a avaliação como uma negociação. Esta negociação surge da interacção entre os vários agentes envolvidos no processo avaliativo, para assim estabelecer um enquadramento que tente englobar as suas diversas perspectivas. Pode referir-se, portanto, que os pressupostos desta quarta geração de avaliação estão assentes numa lógica construtivista, na qual se assiste a uma integração da avaliação e do processo de ensino-aprendizagem, com a predominância da avaliação formativa como forma de melhoria e de regulação das aprendizagens (Fernandes, 2005).

Sendo que a avaliação tem como principal função a melhoria das aprendizagens dos alunos, surge-nos a *avaliação formativa alternativa*, uma perspectiva claramente orientada para a regulação e integração, com uma grande participação do aluno no seu processo avaliativo. A principal preocupação deste tipo de avaliação é todo o processo aliado às aprendizagens, apesar de não descurar os seus produtos. Esta perspectiva pretende romper com a avaliação formativa assente nas teorias behaviouristas, que nem sempre cumpre os seus verdadeiros propósitos (relevância do processo, integração do aluno na aprendizagem e na avaliação e melhoria do ensino e da aprendizagem). Não obstante o facto de esta avaliação formativa ter surgido em 1967, com Michael Scriven, constata-se ainda a sua presença, em larga escala, nas salas de aula portuguesas actualmente.

A *avaliação formativa alternativa* é então mais complexa, sofisticada e interactiva, sendo a regulação e o *feedback* seus factores indissociáveis. A regulação permite que alunos e professor colaborem activamente no processo de ensino-aprendizagem e sua monitorização.

A presença do *feedback* manifesta-se na comunicação, no retorno e na participação dos vários elementos no processo avaliativo.

Apesar de vários autores apresentarem outras designações para este tipo de avaliação – *avaliação autêntica, avaliação contextualizada, ...* -, saliente-se o facto de que todas elas se distanciam da avaliação que tem como função a certificação e selecção dos alunos, através dos resultados provenientes da avaliação sumativa. Pode referir-se, portanto, que este tipo de avaliação resulta na opção mais adequada para dar resposta às exigências do ensino e da aprendizagem, acompanhando assim a constante evolução do currículo, dos programas e do próprio processo de ensino-aprendizagem.

O papel desempenhado pela avaliação na sociedade é aquele que as pessoas querem que esta desempenhe, sendo que os seus propósitos se relacionam com posições a tomar, como por exemplo o prosseguimento de um programa, a sua manutenção ou o seu encerramento. De facto, a avaliação desenvolve-se numa situação concreta para a resolução de problemas, através da mediação e triangulação entre objectividade, subjectividade e intersubjectividade. Por outras palavras, a avaliação tem que ter uma utilização real e imediata.

No que diz respeito às funções da avaliação, é possível referir que as funções certificativa e formativa são as mais referidas pela literatura. A primeira está fortemente ligada a uma avaliação de natureza psicométrica, centrada nos produtos e resultados do ensino obtidos através de testes ou provas de cariz sumativo. Esta função, apesar de não excluir totalmente a subjectividade das aprendizagens, relega-as para um segundo plano, privilegiando desta forma a classificação e selecção dos alunos. Por outro lado, a função formativa da avaliação apresenta outro tipo de preocupações. De facto, esta é uma função em que se constata uma “preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem, que são analisados *in loco*” (Fernandes, 2005, p. 80), em que a participação activa do aluno na

aprendizagem e na própria avaliação são requisitos fundamentais para a sua motivação e compreensão de todo este processo de que faz parte.

Às anteriores funções, tidas como funções clássicas da avaliação, junta-se uma terceira: a função pedagógica. Esta tem como principal objectivo orientar o aluno no seu percurso individual de aprendizagem, auxiliando-o na detecção de potencialidades e dificuldades, sendo assim uma ferramenta para a superação das suas limitações. Neste contexto, pode afirmar-se que “A avaliação entrou, pois, no domínio da meta-aprendizagem e contribuir para que cada aluno aprenda a aprender” (Valadares & Graça, 1998, p. 46).

O conceito de avaliação em educação nunca surge isoladamente. Este estabelece uma íntima relação com o ensino, a aprendizagem, o currículo, o papel do professor e do aluno e evolução de cada um destes factores.

Fazendo uma análise retrospectiva dos factores acima enunciados, é notória a evolução de que foram sendo alvo, principalmente desde o último século a esta parte. Olhando mais atentamente para o ensino e a aprendizagem, sabe-se que o teste era o único instrumento de avaliação utilizado. A memorização de conceitos consistia na forma que os alunos “aprendiam”, através da repetição e do treino para obter um resultado satisfatório no teste. Destas práticas resultavam aprendizagens pouco significativas e pouco profundas, enviesando assim a percepção de conhecimento e do próprio currículo. De igual forma, outro tipo de conhecimentos e de competências que os alunos pudessem possuir eram totalmente desconsideradas, uma vez que a padronização dos testes assim não o permitia.

Rompendo com esta visão limitada sobre como se processam as aprendizagens, surgem as ideias e concepções provenientes do construtivismo e do cognitivismo. Estas defendem que o processo de construção das aprendizagens não é de todo linear; é um processo

eminentemente social e cultural, em que “a metacognição, o autocontrolo e a auto-regulação das competências são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento inteligente” (Fernandes, 2005, p. 27). Torna-se necessário, nesta linha de pensamento, fazer com que a avaliação contemple a complexidade de todas estas questões, através da diversificação de instrumentos e estratégias, para recolher toda a informação de uma forma clara, para que os juízos de valor daí provenientes retratem o que o aluno é e que aprendizagens já adquiriu.

Não só os conceitos de ensino e aprendizagem foram e são alvo de constante mudança; o currículo sofre a influência de diversos factores respeitantes à sociedade e ao contexto educativo em particular, o que faz com que este se vá adaptando, sistematicamente, a novas realidades.

Neste momento, torna-se pertinente compreender o que é o currículo. De entre as diversas definições, Roldão (1999) considera que “...currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24).

Complementando esta perspectiva, Zais (1981) *in* Sá-Chaves (2000), considera que o conceito de currículo pode ser entendido como

...programa de disciplina, plano de estudos de um curso académico, planificação de experiências escolares, conjunto de experiências vivenciadas durante a escolarização, série estruturada de objectivos de aprendizagem ou mesmo plano escrito para a acção (p.29).

O entendimento sobre o que é o currículo tem vindo a mudar ao longo do tempo, sofrendo a influência de factores históricos, sociológicos e epistemológicos. Variáveis como o aluno, o professor, a escola e o conhecimento contribuem para a complexidade do currículo, numa rede de interacções constantes que conduzem a uma permanente

ambiguidade e imprevisibilidade. Os diferentes paradigmas relativos aos sistemas educativos ditam, assim, diferentes formas de gerir o currículo, o funcionamento da escola enquanto organização e a actividade dos professores.

Quadro 1: Gestão curricular e sistema educativo (retirado de Roldão, 1999, p. 35).

	CURRÍCULO	ESCOLA	PROFESSORES
SISTEMA EDUCATIVO CENTRALIZADO	<p>Definido apenas a nível nacional.</p> <p>Uniforme.</p> <p>Constituído essencialmente por conteúdos/tópicos.</p> <p>Avaliação por referência ao normativo programático único.</p>	<p>Estrutura de funcionamento administrativo-burocrática.</p> <p>Organização hierárquica.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados.</p> <p>Prestação de contas perante a administração central.</p>	<p>Actividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas.</p> <p>Prática predominantemente individual.</p>
SISTEMA EDUCATIVO CENTRADO NAS ESCOLAS	<p>Binómio curricular: currículo nacional + currículo de cada escola (<i>projecto curricular</i>, integrando e ampliando o currículo nacional).</p> <p>Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagens.</p> <p>Avaliação por referência a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Avaliações nacionais externas; b) Avaliação pela e na escola, face aos seus objectivos. 	<p>Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis).</p> <p>Organização funcional (em modalidades várias).</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios.</p> <p>Prestação de contas perante a comunidade e a administração.</p>	<p>Actividade regulada pelos objectivos e metas curriculares da escola.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e colectivo.</p> <p>Práticas colaborativas entre pares.</p>

Olhando para o currículo inserido num paradigma tradicional de educação, percebe-se que o mesmo é desenvolvido por áreas específicas ou disciplinas, espartilhando assim o conhecimento. De acordo com Pacheco (1996) *in* Correia & Dias (1998), o currículo

baseava-se num “plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objectivos previamente formulados, com vista a um dado resultado ou produto” (p. 115). A sua aplicação e difusão ocorriam a nível nacional, não contemplando as especificidades inerentes a cada região, a cada escola, a cada turma. Nesta concepção tecnicista de ensino, o professor assumia um papel passivo, implementando o currículo de uma forma rígida, sendo a avaliação desenvolvida numa base prescritiva e normativa. O professor é o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem e o detentor do conhecimento. O aluno, por sua vez, limita-se a reproduzir esse conhecimento. Competia também ao professor, enquanto técnico, a aplicação das reformas curriculares, planificadas centralmente por especialistas e políticos. Porém, sabe-se que “...a mera aplicação de directrizes tomadas pela Administração Central, inseridas numa lógica administrativa e burocrática, não é suficiente para ilustrar aquilo que o professor faz na escola e na sala de aula” (Flores, 1998, p. 86).

De igual forma, os conteúdos e metodologias apresentavam uma visão unilateral, que ia ao encontro dos interesses das classes dominantes. A escola, enquanto organização, apresentava uma estrutura bastante hierarquizada, cujo campo de acção e poder de decisão eram bastante limitados, devido ao controle da administração central, a quem deveriam prestar contas.

Quando o sistema educativo passou a ser centrado na escola, o cenário descrito mudou substancialmente. Com efeito, o currículo e a sua gestão passam a contemplar o contexto de cada escola, através do projecto curricular, em articulação com o currículo nacional. O currículo é agora mais flexível, contemplando um leque mais alargado de aprendizagens. A sua organização passa a ser feita por

...temas de fundo social, cultural e histórico da realidade escolar, em que os estudantes e professores reúnem uma variedade de conhecimentos e possibilidades para resolver problemas, promover o pensamento crítico e privilegiar justiça social ou equidade (Gesser, 2002, p. 71).

Paralelamente à mudança de paradigma no que concerne ao currículo e à sua aplicação, também o papel do conhecimento é alterado. Nesta perspectiva, este passa a ser uma construção eminentemente social, fruto da interacção entre professor e aluno, que constroem activamente o conhecimento. Seguindo esta linha de pensamento, o professor passa a ter um papel fundamental nos processos de mudança a nível curricular. De facto, “os professores têm de ser agentes activos no seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 1996, p. 177). O professor é, portanto, um agente curricular que toma decisões e formula juízos num contexto prático, ou seja, assume uma postura de mediação.

Sistematizando esta análise, é possível afirmar que

“...a melhoria de um sistema educativo se relaciona com a capacidade inovadora das escolas que, por sua vez, se liga ao desenvolvimento profissional dos professores, à operacionalização de inovações curriculares, ao desenvolvimento curricular centrado nos processos e ao reconhecimento do papel dos professores” (Flores, 1998, p. 97).

Avaliação Interna: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa

Neste momento, revela-se fundamental analisar e reflectir sobre as principais modalidades de avaliação interna das aprendizagens. Torna-se pertinente clarificar os conceitos de avaliação sumativa e avaliação formativa, analisando também as suas funções e papéis no contexto do sistema educativo português.

A avaliação sumativa tem sido, indubitavelmente, o tipo de avaliação mais praticado ao longo da história da educação e da avaliação em particular. O conceito de avaliação sumativa está intimamente relacionada com a avaliação de cariz psicométrico, devido às características que ambas apresentam e partilham. De um modo global, a medida é uma característica basilar deste tipo de avaliação, apresentando assim uma visão eminentemente quantitativa e centrada no produto, obtido num momento pontual. A classificação, seriação e certificação dos alunos representam o grande objectivo da avaliação sumativa, relegando a aprendizagem dos alunos para segundo plano. Este é um tipo de avaliação que apresenta pouca interactividade entre o aluno, o professor e o conhecimento, sendo que o último, neste contexto, acaba por ser essencialmente abstracto, com pouco significado para o aluno, sendo o professor detentor do saber.

A ênfase numa avaliação sumativa, que se baseia na medição, “aprisiona o sistema numa dinâmica perniciosa na procura da melhoria da qualidade, que tem como consequência o efeito contrário ao esperado” (Casassus, 2009, p. 73). Em suma,

...a avaliação sumativa é o andaime que suporta todo o edifício escolar, sobretudo no campo da comprovação e hierarquização da aprendizagem, e a nota é um valor intrínseco às práticas escolares, medindo unicamente a prestação dos alunos numa perspectiva de sucesso ou insucesso (Pacheco, 1998, p. 119).

Abordando o conceito de avaliação formativa, convém sublinhar o facto de o mesmo ter sofrido uma evolução significativa, desde os finais da década de 60 do século XX (com os primeiros teóricos da avaliação, como Scriven), até aos dias de hoje. Se, numa primeira instância, este tipo de avaliação ainda se centrava na objectividade e nos produtos da aprendizagem dos alunos, hoje é-nos apresentada uma diferente perspectiva, mais refinada e complexa. Com efeito, “Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos

cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens” (Fernandes, 2006, p. 23). Assim, ao falar-se de avaliação formativa pode levantar dúvidas sobre com que tipo de avaliação estamos a lidar – o da década de 1960 ou o actual. Talvez este seja um dos motivos pelo qual alguns professores revelam ainda, nas suas práticas avaliativas, uma concepção de avaliação formativa já desactualizada. Face a esta realidade, é imperativa a construção de um quadro teórico assente na avaliação formativa e os seus pressupostos, para que os docentes obtenham instrumentos adequados para actuar na prática, em diferentes contextos. Assim, podemos dizer que a perspectiva desejável a adoptar será a avaliação formativa alternativa, em que a regulação dos processos, a comunicação e o *feedback* são questões subjacentes a esta lógica.

A auto-regulação e auto-avaliação estão também intimamente relacionados com o modelo em discussão, bem como a interacção e a partilha de poder. Neste contexto, é necessária uma responsabilidade do professor no processo de ensino e uma implicação e responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem, o que significa que as condições de trabalho são muito mais exigentes para todos os implicados nesta rede.

Numa análise do que se pretende para o ensino básico,

...verifica-se a grande relevância que se dá à avaliação formativa, definida como uma modalidade que se destina a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e os outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos curriculares (Pacheco, 1995, p. 41).

De facto, o que se pretende, no ensino básico, é uma progressão do aluno numa lógica de ciclo, com uma diminuição do impacto da avaliação sumativa. A última deve ter como objectivo situar o nível dos alunos e apurar os seus conhecimentos. Isto quer dizer que, apesar

de ser desejável a predominância da avaliação formativa, esta deve coabitar com a avaliação sumativa, o que significa que a avaliação sumativa não é excludente da avaliação formativa.

A utilização regular de práticas de avaliação formativa permitem um desenvolvimento das aprendizagens dos alunos de uma forma mais significativa, o que se reflecte na qualidade do sistema educativo. É essencial uma ruptura com o “absolutismo” da avaliação sumativa.

Avaliação Externa: Exames nacionais, Provas Aferidas e Estudos Internacionais

Pretendemos, no âmbito da revisão da literatura deste estudo, elaborar uma análise reflexiva sobre os elementos que fazem parte da avaliação externa, no contexto português em concreto.

Nos últimos anos, o investimento na avaliação externa em Portugal tem sido bastante avultado, incidindo sobre os exames nacionais, as provas de aferição e a participação em estudos internacionais, como o PISA e o TIMSS, de forma a situar e reflectir sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem. Esta grande aposta na avaliação externa pode prender-se com o facto de as informações obtidas através da avaliação interna não serem mobilizadas, devido a “dificuldades tais como a complexidade (a impossibilidade?) de sintetizar a diversidade de processos de aprendizagem que ocorrem nas salas de aula ou as questões relativas à consistência e à validade” (Fernandes, 2008, p. 277).

Numa tentativa de compreensão e distinção entre avaliação e avaliação externa, Rosário (2007), afirma que

a avaliação externa, tendo um propósito técnico de “medição” de resultados, privilegia, sobretudo, as chamadas técnicas psicométricas, como os testes e os exames, a partir das quais se procura certificar, seleccionar e controlar; a avaliação interna, por sua vez, adopta técnicas mais qualitativas, através das quais é possível compreender uma

realidade, bem como adoptar formas de monitorização dos processos, no sentido de melhorar, orientar e regular as aprendizagens (p. 15).

De uma forma global, pode referir-se que a importância dada às avaliações externas no sistema de ensino em Portugal se deve a diversos factores, entre os quais:

- A reintrodução de exames nacionais a Matemática e Língua Portuguesa no final do 3º Ciclo (9º ano);
- A introdução de provas aferidas no final do 1º e 2º Ciclos (4º e 6º anos, respectivamente);
- A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986 e de outros normativos de referência – Lei nº6/2001, Decreto-Lei 209/2002, Decreto-Lei 98-A, de 1992, entre outros (adaptado de Fernandes, 2009, p. 235).

Em Portugal, a avaliação das aprendizagens dos alunos é predominantemente interna. Com efeito, do 1º ao 6º ano, compreendendo o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, a avaliação dos alunos, a sua progressão e certificação são da inteira responsabilidade dos professores e da escola. Relativamente ao 3º ciclo do Ensino Básico, a avaliação interna tem, de igual forma, um grande peso. No final do 9º ano de escolaridade, os alunos submetem-se a um exame nacional às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que representa assim a avaliação externa de que são alvo (Fernandes, 2009, p. 232).

No ensino secundário, os exames têm como função certificar e seleccionar os alunos. A elaboração, administração, correcção e publicação dos resultados são da inteira responsabilidade do Ministério da Educação, do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) e da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). A sua construção é feita a partir dos conteúdos veiculados no currículo, enfatizando assim o que o aluno sabe acerca dos conteúdos, ao invés de tentar perceber a forma como o aluno integra e mobiliza o

conhecimento, aplicando-o em situações problemáticas. O exame é estandardizado, sendo que a sua realização ocorre num ambiente diferente do quotidiano da sala de aula. O mesmo é igual para todos os alunos, para que haja um tratamento equitativo e justo dos dados, exceptuando os alunos com necessidades educativas especiais, cujos exames são adaptados de acordo com a sua condição, tendo em vista a questão da equidade.

Em relação à função certificativa do exame, o seu peso é de 30% e o da avaliação interna é de 70%. Porém, para efeitos de acesso ao ensino superior, estes valores alteram-se: os exames passam a representar 50% (com duas disciplinas específicas de exame, por norma) e os restantes 50% são atribuídos à avaliação interna das aprendizagens (Fernandes, 2005, p. 105).

Convém frisar que as funções dos exames não se esgotam na selecção e certificação dos alunos. As funções de prestação de contas (*accountability*) e de controlo são fundamentais, na medida em que asseguram que todas as escolas leccionam os conteúdos previstos no currículo nacional, e que as escolas e os professores respondem e assumem a responsabilidade pelos resultados e desempenho dos alunos nos exames. Um outro factor importante é o da carga emocional que o exame pode exercer sobre o aluno. Em muitos casos, em que o aluno não se sente seguro ou precisa de um bom resultado no exame para a sua progressão ou selecção, o exame pode causar alguma desmotivação e insegurança.

O processo de ensino-aprendizagem tende a sofrer alterações nas disciplinas a que os alunos têm exame, na medida em que o professor tende a incidir nos conteúdos e tipos de tarefas que habitualmente caracterizam as provas em causa.

Não obstante as suas características, os exames nacionais apresentam vantagens e desvantagens, sobre as quais é necessário atender. Em relação às vantagens, Fernandes (2005, p.116) considera que os exames devem:

1. Exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas.
2. Induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação.
3. Contribuir para avaliar o sistema educativo e ajudar a melhorar a tomada de decisões a todos os níveis.
4. Alertar as escolas para a necessidade de melhorarem os seus projectos educativos.
5. Dar indicações úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender.

No que concerne às desvantagens, o mesmo autor é da opinião de que os exames:

1. Centram-se sobretudo nos conhecimentos académicos, prestando relativamente pouca atenção a competências úteis, relacionadas com a vida real.
2. Condicionam os objectivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens.
3. Podem induzir práticas fraudulentas.
4. Podem induzir as escolas a concentrarem os seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames.
5. Podem discriminar, em vez de integrar os alunos.

Compreender os conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos é uma tarefa verdadeiramente complexa. Vários estudos chegaram à conclusão de que a existência de problemas de correcção e classificação se deve, principalmente, à questão da fiabilidade do exame, sendo este um dado para reflectir acerca das limitações que este instrumento de avaliação externa pode acarretar. É necessária uma profunda análise e discussão sobre estes problemas, para que se possa minimizar, o mais possível, as ambiguidades que possam existir, já que as supostas objectividade e neutralidade do exame estão francamente comprometidas.

Para finalizar a discussão sobre os exames nacionais, há que ter em conta que, se por um lado, estes podem conduzir a uma distorção e restrição do currículo, a um conservadorismo pedagógico, ou até mesmo a tendência para aprendizagens superficiais e de interesse imediato, por outro, os mesmos podem assumir um papel crucial como um instrumento

regulador do currículo real a nível nacional e promotor da melhoria da acção pedagógica dos professores.

Nos 4º e 6º anos de escolaridade (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, respectivamente), os alunos são submetidos às provas de aferição, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Esta avaliação externa de que são alvo não tem qualquer efeito para a sua progressão, classificação e certificação. No ano de 2000, quando as provas foram aplicadas pela primeira vez, todas as turmas dos 4º, 6º e 9º anos participaram nas mesmas. Nessa fase, as provas aferidas eram aplicadas a amostras de turmas do 4º e 6º anos (no 9º ano passaram a ser aplicados exames nacionais), amostras essas que “devem ser construídas de forma a que todas as turmas existentes no país em cada um daqueles ciclos sejam testadas ao fim de cada período de quatro anos” (Despacho nº 5002/2006 de 3 de Março *in* Fernandes, 2007, p. 595).

Também numa fase inicial, os alunos realizavam a prova sob anonimato, o que levou a que se pensasse que os mesmos não se empenhariam tanto para que o seu resultado fosse o melhor possível. Face a esta situação, a partir de 2005, as provas passaram a incluir a identificação dos alunos, de forma a que os resultados espelhem, de uma forma mais ajustada e real, o que os alunos sabem fazer.

O órgão responsável pelas provas de aferição é o Ministério da Educação. Este é responsável pela concepção, distribuição e classificação das provas, contando com o apoio das escolas e dos professores. A classificação é atribuída de acordo com os níveis de performance dos alunos, numa escala ordinal de 1 (nível mínimo) a 5 (nível máximo). Os alunos realizam a prova em Maio, sendo que os resultados são divulgados através de um relatório, que é entregue à escola uns meses depois (normalmente no mês de Outubro). Um relatório final é produzido posteriormente, normalmente divulgado no mês de Dezembro, que

engloba os resultados de todas as escolas e turmas envolvidas neste processo (Despacho nº 2351/2007 *in* Fernandes, 2009, p. 236).

Para uma maior compreensão deste tipo de avaliação externa, é essencial analisar as suas principais finalidades. Numa primeira instância, o grande objectivo das provas aferidas é obter informações e dados junto dos alunos, no que diz respeito aos seus níveis de desempenho, tendo em vista a monitorização e regulação do sistema educativo. Traçar um caminho para a melhoria e qualidade do ensino, das aprendizagens e do sistema educativo em geral é, portanto, a grande finalidade subjacente às provas.

Devido aos avanços e recuos que as formas de aplicação, objectivos e propósitos da prova foram sofrendo, estas não são ainda verdadeiramente valorizadas por professores, alunos e pais. Este tipo de avaliação externa, que não tem efeitos na progressão e certificação dos alunos, não possui a credibilidade e o valor devidos no nosso sistema educativo. Para que tal aconteça, é necessária uma grande sensibilização junto dos vários elementos que compõem este sistema (professores, alunos, pais, directores de escola, ...), para que seja possível compreender as potencialidades subjacentes às provas aferidas, tal como defende Fernandes (2007, p.596):

Não se tem feito a pedagogia necessária para que se entenda o alcance que essas avaliações poderão ter na melhoria do ensino e das aprendizagens no Ensino Básico, na formação dos professores, no desenvolvimento de bancos de itens de qualidade para serem utilizados pelos professores e pelas escolas ou estudados por investigadores.

Em suma, as provas de aferição, sob a luz de um bom enquadramento e esclarecimento, representam uma forma adequada de obter informação de qualidade sobre o estado do sistema educativo, para que seja possível incrementar práticas de ensino e avaliação mais eficazes e adequadas. De igual modo, têm contribuído significativamente para algumas

mudanças ao nível do currículo e dos modelos de ensino, já que promovem tarefas ligadas à resolução de problemas, mobilizando níveis de pensamento mais abstractos, questões que não são passíveis de serem avaliadas num exame de cariz psicométrico e de função certificativa.

Por fim, abordam-se duas avaliações externas internacionais – o *Programme for International Student Assessment* (PISA), da responsabilidade da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), e o *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS), promovido pelo *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

Efectivamente, os estudos internacionais de avaliação, que estabelecem comparações das aprendizagens dos alunos entre os sistemas educativos participantes, representam uma questão cada vez mais relevante para as sociedades contemporâneas, de há duas décadas a esta parte. Fernandes (2005) afirma que

os decisores políticos começaram a interessar-se pela avaliação, pressionados pelas exigências do mundo da economia, pelos meios de comunicação social e pelos próprios cidadãos que, cada vez mais, querem saber se os serviços públicos de educação, de saúde ou de justiça, prestam o serviço que são supostos prestar (p. 125).

Esta crescente aposta na averiguação da qualidade dos sistemas educativos tem em vista a sua melhoria, procedendo a alterações nos currículos e programas, bem como nos modelos de gestão das escolas e políticas educativas ao nível central.

Fazendo uma análise geral comparativa entre o PISA e o TIMSS, são notórias as suas diferenças ao nível das intencionalidades e pressupostos. Com efeito, o primeiro assenta em pressupostos mais direccionados para o mercado de trabalho e para as necessidades económicas, perspectivas claramente assumidas pela OCDE, ao passo que o TIMSS tem em

vista “compreender relações entre o currículo, os contextos em que ele se desenvolve e as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2008, p. 282).

Importa, neste momento, fazer uma caracterização dos estudos internacionais em causa. A população alvo do PISA é constituída por alunos de 15 anos de idade, independentemente do nível de ensino em que se situam. Este estudo pretende averiguar as competências destes alunos ao nível da Literacia, da Matemática, das Ciências e, mais recentemente, da resolução de problemas ao nível transcurricular. O PISA realiza-se em ciclos de 3 anos e tem como objectivo fornecer um conjunto de informações, em relação às competências adquiridas pelos alunos, aos principais *stakeholders* em educação – alunos, encarregados de educação, professores, administradores e, principalmente, aos responsáveis pelas políticas educativas ao nível local e nacional (Dohn, 2007, p. 1).

A implementação deste estudo internacional suscitou várias críticas positivas, mas vozes discordantes também se fizeram ouvir. Para Vilches & Pérez (2010), o PISA constitui um programa que vai ao encontro de uma concepção de avaliação como instrumento de aprendizagem e de melhoria do ensino. Os autores consideram que existe um amplo consenso, relativamente a estratégias que permitem despertar o interesse nos alunos e que, conseqüentemente, conduzem a aprendizagens significativas. Por outro lado, Dohn (2007, p. 14) apresenta várias críticas ao PISA. De modo geral, a autora argumenta que esta prova não apura os conhecimentos e competências dos alunos para a vida (propósito primeiro deste estudo), mas sim os conhecimentos e competências em situação de teste ou prova. Nesta linha de pensamento, não é possível extrapolar esses dados para as competências para a vida que os alunos possuem, sendo este um problema metodológico do PISA. Portanto, a autora considera que os domínios de inquérito, conhecimento e competências para a vida não podem ser convenientemente investigados através da metodologia inerente ao PISA.

Sobre este estudo internacional, é importante referir que

O Programa centra-se no conceito de “literacia” que, de acordo com os seus responsáveis, consiste em os alunos aplicarem o conhecimento e as suas capacidades em áreas-chave, em analisarem, raciocinarem e comunicarem, eficaz e efectivamente, e em resolverem e interpretarem problemas, numa variedade de situações da vida real (Schleicher, 2006; OCDE, 2007a *in* Costa & Afonso, 2009, p. 1041-1042).

A participação portuguesa neste estudo em particular tem exposto algumas fragilidades do sistema educativo, principalmente no que diz respeito à aquisição de competências mais complexas de raciocínio e pensamento. No entanto, o estudo tem vindo a demonstrar que os alunos portugueses apresentam resultados satisfatórios na realização de tarefas rotineiras, na reprodução de informação e no trabalho com textos narrativos e procedimentos algorítmicos (Fernandes, 2007, p. 594). Apesar da constante participação de Portugal nos estudos do PISA, ainda não existe uma estratégia claramente definida para uma análise rigorosa e contextualizada dos dados. Com isto pretende-se enfatizar a necessidade da criação de relatórios dedicados à análise dos resultados do PISA, para que as escolas e todos os envolvidos neste processo compreendam o seu significado, para desenvolver estratégias de melhoria de todo o sistema educativo.

Por sua vez, o TIMSS cumpre diferentes propósitos dos do PISA. O público-alvo deste estudo é constituído pelos alunos dos 4º e 8º anos de escolaridade, provenientes de mais de sessenta países. O estudo em causa é aplicado de quatro em quatro anos, com o intuito de apurar as aprendizagens dos alunos nas áreas da Matemática e das Ciências.

A principal abordagem avaliativa do TIMSS centra-se, fundamentalmente, nos conhecimentos dos alunos relativamente aos conteúdos previstos no currículo. O mesmo tem exercido uma forte influência no que concerne ao ensino e aprendizagem das áreas da Matemática e das Ciências, no seio dos países participantes. O TIMSS baseia-se no modelo

curricular, onde o currículo oculto, o currículo idealizado e o currículo alcançado são seriamente considerados (Rutkowski & Rutkowski, 2009, p. 139). Este estudo do IEA apresenta uma grande profundidade de análise, na medida em que tem em conta “os contextos em que o ensino se desenvolve nos diferentes países e, por isso, foi estudado um conjunto de variáveis relacionadas com as escolas, os professores e os alunos” (Fernandes, 2005, p. 127).

Programas de avaliação externa das aprendizagens em três países europeus: Suécia, França e Escócia

Para concluir este capítulo, referente à revisão da literatura, consideramos pertinente abordar e reflectir sobre programas de avaliação externa de outros países europeus, tentando compreender as proximidades e afastamentos em relação ao sistema de avaliação externa das aprendizagens em Portugal. Desta feita, Suécia, Escócia e França são os países que serão alvo desta análise.

Analisando em concreto a Suécia, é possível referir que, nas últimas décadas, o seu sistema educativo passou de um dos mais centralizados do mundo, para um dos mais descentralizados, tal como referem Söderström & Uusitalo (2005) *in* Wikström (2006, p.116). De facto, o sistema educativo sueco teve uma longa tradição de um controlo das escolas ao nível central, o que limitava as possibilidades e escolhas individuais dos alunos. No entanto, esta situação sofreu uma drástica alteração nos últimos vinte anos. No decorrer destas mudanças, levantou-se uma questão crucial: *Como é que a escola sueca e os seus alunos podem ser avaliados?*. Era evidente a falta de critérios e de instrumentos para proceder a estas avaliações.

O campo da avaliação foi, desta forma, tentando acompanhar as inovações já referidas. Actualmente, todos os níveis de ensino da escola sueca são orientados por objectivos e todas as actividades desenvolvidas devem basear-se nas metas e objectivos previstos no currículo nacional.

Actualmente, cerca de 90% dos alunos suecos frequentam o Ensino Secundário, sendo que a sua maioria prossegue para o Ensino Superior. Relativamente à avaliação interna das aprendizagens, esta exprime-se numa escala de quatro níveis: IG (retenção), G (aprovação), VG (aprovação com distinção) e MVG (aprovação com muita distinção). Neste âmbito, é fundamental referir que, durante a escolaridade básica (com a duração de 9 anos), os alunos não são retidos, para que se sintam sempre motivados a atingir melhores resultados (Wikström, 2006, p.120). Estabelecendo um paralelo com o sistema de avaliação interna português, são notórias as diferenças a este nível uma vez que, apesar dos recentes esforços para combater esta tendência, o número de reprovações é ainda bastante elevado, o que potencia o insucesso e abandono escolares.

Analisando o sistema de avaliação externa das aprendizagens na Suécia, percebemos que, desde a implementação do currículo orientado por objectivos, foi desenvolvido um sistema de testes nacionais. Estes testes são obrigatórios para todos os alunos e têm como função apurar os conhecimentos dos alunos nas disciplinas de Sueco, Inglês e Matemática, sendo administrados tanto no Ensino Básico, como no Ensino Secundário. De igual forma, têm como objectivo uniformizar a escala de avaliação interna a nível nacional, para que seja possível uma comparação entre as várias zonas do país (Segerholm, 2009). A partir destes testes, é feita uma avaliação diagnóstica, identificando potencialidades e fragilidades nas aprendizagens dos alunos, traçando de seguida objectivos concretos para os mesmos. Este tipo de avaliação externa serve também para obter informação sobre standards relacionados

com o desempenho dos alunos e sobre o progresso a nível educacional (National Agency for Education, 2004 citado por Wikström, 2006, p.121). Apesar dos testes anteriormente referidos não exercerem uma influência directa na progressão e selecção dos alunos, os mesmos são aplicados pouco antes do fim do ano lectivo, em que os professores realizam a avaliação sumativa final. A maioria dos docentes mobiliza os resultados dos testes nacionais como uma fonte adicional de informação para situar o aluno na escala qualitativa de avaliação acima mencionada.

Após esta análise, é possível identificar algumas semelhanças com as provas de aferição portuguesas. Efectivamente, tanto os testes nacionais suecos como as provas de aferição não contribuem para a selecção, seriação e classificação dos alunos. Ambas têm como objectivo principal tentar perceber quais as aprendizagens efectuadas pelos alunos, tendo em vista informar os principais *stakeholders* ligados à educação, bem como a sociedade em geral, representando assim a função de *accountability* ou de prestação de contas que é frequentemente associada à avaliação externa das aprendizagens.

No entanto, este sistema de testes nacionais da Suécia apresenta algumas fragilidades, de acordo com Nyström (2004) *in* Wikström (2006). Primeiramente, os testes contemplam poucas disciplinas e a poucos níveis de ensino, tal como em Portugal. Os mesmos não são submetidos a uma análise estatística, o que significa que é difícil observar a evolução das aprendizagens dos alunos ao longo dos anos. Por último, é referido que os professores correctores dos testes diferem na interpretação e correcção dos mesmos, o que traz problemas ao nível da comparação de resultados.

Após a análise do sistema de avaliação externa praticado na Suécia, focaremos o nosso olhar sobre o sistema de avaliação externa das aprendizagens da Escócia.

Em primeiro lugar, é importante realçar que a Escócia possui uma longa tradição no que concerne à inovação no campo da avaliação em educação, sendo indiscutível o grande investimento nesta área em particular. De acordo com Hutchinson & Hayward (2005), na última década tem havido um esforço para potenciar o desenvolvimento e aplicação de um plano de avaliação a alunos entre os 3 e os 14 anos, integrado e coerente, colocando a aprendizagem e o aprendente no foco das atenções. Este programa é designado de *Assessment is for Learning*, que nos remete para um programa de avaliação que tem como grande preocupação a aprendizagem.

Paralelamente, e para servir os propósitos da monitorização e de *accountability* (prestação de contas), foi proposta, no final da década de 1990, a introdução de exames nacionais para todos os alunos dos 4º, 7º e 11º anos de escolaridade. Por oposição a esta proposta, foi criada uma coligação entre professores, encarregados de educação e alguns membros da comunicação social, para a introdução de um sistema de avaliação externa dos alunos, que não tivesse efeitos na progressão e selecção dos alunos (sistema *low stakes*), pautado pela proximidade com a avaliação interna, praticada pelos professores na sala de aula. Este mesmo sistema, que foi posto em prática, era apenas aplicado a alguns alunos, seleccionados pelos seus professores, que apresentassem baixos níveis de aprovação nas áreas de leitura, escrita e Matemática.

Todo este percurso da avaliação na Escócia, que se iniciou por boas tentativas e iniciativas no início dos anos 1990, tornaram-se a base para o actual programa *Assessment is for Learning* (Hutchinson & Hayward, 2005). Actualmente, este programa de avaliação tem em consideração as opiniões dos encarregados de educação, de professores, dos órgãos governamentais ligados ao sector educativo, bem como dos investigadores, numa tentativa de

aproximar e chegar a um entendimento entre investigação, políticas educativas e práticas avaliativas, tendo em vista um processo de mudança e melhoria constante.

Para que o programa em análise prossiga num caminho positivo, é necessário definir prioridades e elementos-chave, entre os quais:

- Colocar ênfase na aprendizagem, no *feedback* e nas opiniões e julgamentos do professor no seio da escola;
- Apostar na avaliação formativa e na planificação como elementos cruciais do sistema;
- Apostar num sistema nacional de monitorização, que providencie informações às autoridades, para que as mesmas possam mobilizá-las para fins comparativos e de auto-avaliação (adaptado de Hutchinson & Hayward , 2005).

Para finalizar o capítulo da revisão da literatura desta dissertação e, mais concretamente, a análise de três sistemas de avaliação externa das aprendizagens, abordaremos o sistema francês e como se processa a avaliação externa das aprendizagens dos seus alunos.

Apesar de ter várias regiões e realidades, a França possui um currículo nacional tal como a Suécia. No que diz respeito à avaliação externa, aos 15 anos de idade, os alunos podem fazer o *brevet des collèges*, ou para os que frequentam cursos mais vocacionais, o *certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) e o *brevet d'études professionnelles* (BEP). Originalmente concebido como um exame final, antes da saída da escola, o *brevet* é agora visto como uma boa prática para futuras avaliações finais e, apesar de ser de participação voluntária, é feito por 99% dos alunos no final do Ensino Secundário, com uma taxa de aprovação de 75% (Black & William, 2005). Com exceção das línguas estrangeiras, todas as disciplinas são alvo de avaliação externa, o que pode prolongar-se durante um período de quatro dias.

Em França, os resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas finais *high stakes* (que contam para a progressão e selecção do aluno) não são entendidos como uma boa forma de monitorização das aprendizagens e da qualidade das escolas. Em alternativa, o Ministério de Educação francês opta pela aplicação de questionários, para monitorizar todo os aspectos da provisão educacional (instalações e recursos, práticas em sala de aula, os resultados dos alunos e desempenho das escolas).

Segundo Black and William (2005), uma característica que torna o sistema educativo francês tão único é o facto de existir uma grande diversidade de avaliações, cada uma desenvolvida para um conjunto bastante restrito de funções. Paralelamente, o facto de o professor deter toda a responsabilidade pela avaliação sumativa final permite-lhe concentrar-se inteiramente nas questões associadas ao ensino e à aprendizagem, o que faz com que o papel da avaliação como um suporte à aprendizagem seja um ponto forte do ensino francês nos últimos anos.

Em termos globais, enquanto que o termo “avaliação” inclui, claramente, as funções formativa e sumativa, a falta de participação dos professores na última pode criar condições para que, em sala de aula, se verifique uma predominância de avaliação formativa, o que poderá contribuir para uma forte preocupação com as aprendizagens dos alunos.

Para encerrar este tópico de análise, é possível afirmar que diferentes métodos de avaliação fornecem-nos instrumentos que podem ser utilizados de múltiplas formas. A escolha e desenvolvimento desses instrumentos, bem como a utilização e interpretação dos resultados, são alvo de influências educacionais, sociais e políticas, de acordo com Black & William (2005). Os vários elementos que compõem a avaliação das aprendizagens estão fortemente imbuídos de complexas relações com a cultura dos países.

De um modo geral, pode concluir-se que não existe um modelo traçado para que um sistema de avaliação sirva, efectivamente e de igual forma, os interesses das funções formativa e sumativa; o rumo que cada país traça para criar o seu sistema de avaliação é um processo bastante complexo e definitivamente incompleto.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

No contexto deste capítulo, serão exploradas as questões do foro metodológico subjacentes ao estudo. Em primeiro lugar, torna-se pertinente expor e esclarecer a opção metodológica adoptada, mais concretamente no que diz respeito ao modelo de investigação, às técnicas de recolha de dados, à caracterização dos participantes do estudo e, por fim, à análise dos dados recolhidos.

Opção Metodológica

Para uma caracterização da metodologia adoptada é fundamental, em primeiro lugar, ter em conta o “princípio da adequabilidade, isto é, a necessidade de escolher as metodologias de recolha e análise de dados em função dos campos de trabalho e das problemáticas de referência” (Estrela & Nóvoa, 1993, p.11). Tendo por base estes pressupostos, o presente estudo empírico é de natureza qualitativa, dando-se particular relevo à descrição, análise e interpretação dos fenómenos, para a concretização dos seus objectivos.

Numa tentativa de contextualizar e justificar as opções metodológicas do estudo, pode dizer-se que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (Chizzotti, 2000, p. 79).

Em termos gerais, o propósito maior deste estudo era o de compreender de que modo os professores alteram as suas práticas de ensino e de avaliação em sala de aula, face à aplicação

das provas de aferição do 4º ano de escolaridade, que representam a avaliação externa das aprendizagens dos alunos. Assim, o modelo de investigação adoptado, de cariz qualitativo, tem como principal fonte de recolha de dados a sala de aula, que é o ambiente em que os participantes actuam, através da observação de sessões junto das docentes e das respectivas turmas.

Neste estudo em particular, pretende-se analisar as actividades de ensino e de avaliação das professoras face à administração das Provas de Aferição de Língua Portuguesa e de Matemática do 4º ano de escolaridade. Para tal, torna-se necessária a observação no terreno em que estas situações ocorrem (a escola e, mais concretamente, a sala de aula) por parte do sujeito investigador. Paralelamente, serão aplicadas entrevistas às três docentes participantes, com o intuito de verificar se as suas opiniões e reflexões sobre a sua própria prática se espelham nas sessões observadas.

O estudo em questão possui um carácter eminentemente descritivo, sendo que os dados serão analisados de forma indutiva, em que os significados e opiniões emitidos pelos participantes desempenharão um papel fundamental.

O objecto de estudo baseia-se numa entidade bem definida. Neste caso, será uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Paralelamente, o estudo apresenta um forte cunho descritivo, o que permite um alcance analítico significativo. Partindo deste pressuposto, pretende-se enveredar por uma perspectiva descritiva e interpretativa, na medida em que se procura compreender a realidade em estudo, segundo o ponto de vista dos participantes.

Em suma, podemos afirmar que a pesquisa qualitativa, inerente a um estudo descritivo, analítico e reflexivo se baseiam no pressuposto de que a acção social só pode ser estudada e devidamente compreendida no contexto em que ocorre, e que esse mesmo contexto é imbuído de significados e de intenções dos participantes (Smith, 1991).

Procedimentos de recolha dos dados

Para a recolha de dados, optou-se pelo inquérito por entrevista (entrevistas semi-estruturadas), aplicado a professoras do 1º Ciclo que se encontram a leccionar junto de alunos do 4º ano de escolaridade, e à coordenadora da escola, com diferentes propósitos. A entrevista direccionada às professoras tem como objectivo compreender os significados que as mesmas atribuem à avaliação interna (em sala de aula), à avaliação externa (provas de aferição), à relação entre ambas e de que forma planeiam, articulam e desenvolvem as actividades de ensino de acordo com as mesmas. Por outro lado, a entrevista à coordenadora da escola pretende analisar a sua percepção em relação às provas de aferição, de que forma é que escola vê este tipo de avaliação e que estratégias são adoptadas face aos resultados dos alunos, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e da melhoria da qualidade da própria escola enquanto instituição.

No que concerne à entrevista, tanto às professoras como à coordenadora da escola, optou-se pela entrevista semi-estruturada, uma vez que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista, num tipo de entrevista concebida de forma relativamente aberta, do que numa entrevista estandardizada ou num questionário (Flick, 2004).

Paralelamente, foram realizadas observações em contexto de sala de aula, entre 31 de Março e 10 de Maio de 2011, para tentar compreender de que forma as práticas de ensino e de avaliação sofrem alterações com a aproximação da aplicação das provas de aferição do 4º ano de escolaridade, que ocorre no mês de Maio (Língua Portuguesa - 6 de Maio de 2011 e Matemática - 11 de Maio de 2011).

Em relação à técnica de observação em sala de aula, não se pretende seguir um modelo único e standardizado. De uma forma geral, pretende-se adoptar tanto a observação do tipo naturalista, em que há uma “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (Landsheere, 1979, citado por Estrela, 1994, p. 45), como também a observação sistemática, recorrendo à elaboração de uma matriz de observação, com uma definição prévia de alguns aspectos específicos a serem observados: as práticas de ensino e de avaliação adoptadas pelas professoras em sala de aula, bem como a natureza das dinâmicas e interacções entre professora e alunos.

Caracterização da Escola do 1º Ciclo e do Agrupamento

No ano lectivo de 2008/2009, a escola em que foi realizado o estudo foi alvo de obras de reconstrução e adaptação às necessidades da população escolar. Este ano lectivo (2010-2011) é já o segundo ano em que a escola funciona sob novas instalações. A escola possui oito salas de aula, um salão polivalente onde decorrem as aulas de Educação Física, uma sala de direcção (coordenação), uma sala para apoio educativo e outra para ensino especial. A escola dispõe, também, de uma sala que irá funcionar como laboratório de ciências (dinamizado por alguns docentes da escola), uma biblioteca, uma cozinha, duas arrecadações, uma sala de auxiliares da acção educativa (assistentes operacionais), uma sala polivalente que também funciona como refeitório, onze casas de banho, oito das quais são adaptadas à faixa etária dos alunos do 1º ciclo. Duas delas são para os professores e auxiliares e uma está devidamente adaptada para alunos com deficiências motoras e de locomoção. Existe, também, um pátio exterior que funciona como espaço de recreio nos horários de intervalo correspondentes.

Na escola em questão trabalham onze professores titulares de turma, duas professoras do ensino especial, dois professores de apoio sócio-educativo, a professora-coordenadora de escola e cinco auxiliares da acção educativa.

As actividades de Enriquecimento Curricular são da responsabilidade de instituições da freguesia de Sacavém, excepto o Apoio ao Estudo que é leccionado pela professora da turma. A maior parte das horas de Actividades de Enriquecimento Curricular e Apoio ao Estudo são leccionadas nas salas da paróquia, devido à insuficiência de espaços físicos nas instalações da escola.

Faremos, neste momento, uma pequena descrição do agrupamento em que a escola participante no estudo se insere¹. O agrupamento em causa foi criado no ano lectivo de 2004/2005, localiza-se no concelho de Loures e está integrado no Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2). Integra oito estabelecimentos de educação e ensino: três Jardins-de-Infância, três Escolas Básicas do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma do 1º Ciclo com Jardim-de-Infância e a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos, sede do Agrupamento. No ano lectivo de 2009/2010, a população escolar era de 1967 crianças e alunos distribuídos pela Educação Pré-Escolar (185), 1º Ciclo (822), 2º e 3º Ciclos (600) e Cursos de Educação Extra-Escolar de Alfabetização e de Educação e Formação de Adultos (90).

Do corpo docente, constituído por 177 elementos, 72,9% pertencem aos quadros de escola ou de zona pedagógica, 18,6% têm mais de 50 anos e 12,4% estão no Agrupamento há mais de 10 anos.

¹ Estes dados foram retirados do Relatório de Avaliação Externa de 2009, da responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (Delegação Regional de Lisboa).

Caracterização dos participantes do estudo

Os participantes deste estudo são três professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico que, no ano lectivo em curso, se encontram a leccionar em turmas do 4º ano de escolaridade. De igual forma, a coordenadora da escola em que foi desenvolvido o estudo foi entrevistada.

Neste momento, proceder-se-á à descrição de cada uma das professoras participantes, bem como das respectivas turmas.

A professora A tem quarenta anos de idade e dezoito anos de serviço e é efectiva no agrupamento. Este é o primeiro ano em que lecciona na escola em questão; no entanto, leccionou durante alguns anos numa escola do 1º Ciclo que pertence ao mesmo agrupamento. É uma professora de temperamento calmo e revela muita paciência e compreensão para com os seus alunos. Durante todo o período de observação, a mesma não elevou a voz para repreender os alunos quando necessário; quando os mesmos se apresentavam inquietos ou a conversar, a mesma sentava-se à secretária, esperando que os alunos fizessem silêncio.

A sua turma é composta por dezanove alunos, sendo que três são do 3º ano de escolaridade. É de salientar também o facto de existirem apenas quatro meninas na turma.

A professora B tem vinte e três anos de idade, cerca de dois anos de serviço e é professora contratada. No anterior ano lectivo, esta professora esteve nesta escola como professora de Expressão Musical, enquadrada nas Actividades de Enriquecimento Curricular. A sua turma é composta por dezassete alunos, oito meninas e nove meninos.

Por fim, a professora C tem vinte e quatro anos de idade e dois de serviço, aproximadamente, tal como a professora B, e é também professora contratada. Esta é uma docente bastante risonha com os alunos, mas de temperamento calmo e paciente. É notória a

afinidade e empatia entre a professora e os seus alunos. A turma na qual lecciona é composta por vinte alunos, repartida por dez meninos e dez meninas.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através das observações feitas a três turmas do 4º ano de escolaridade e respectivas professoras, das entrevistas às professoras e à coordenadora da escola e, por fim, dos documentos disponibilizados pelos participantes, neste caso o Projecto Educativo de Agrupamento.

A apresentação e a discussão dos resultados têm como grande finalidade compreender o modo como se caracterizam as relações entre as provas de aferição do quarto ano de escolaridade e as práticas de ensino e de avaliação dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, pretende-se também perceber de que forma os órgãos instituídos da escola (neste caso, a coordenadora da escola) mobilizam os resultados das provas de aferição para a tomada de decisões em relação à organização pedagógica da escola. No fundo, pretende-se dar resposta às questões de investigação inicialmente levantadas.

Observações a três salas de aula do 4º ano de escolaridade

As observações na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico seleccionada para este estudo ocorreram entre 31 de Março de 2011 e 10 de Maio de 2011. Foi organizado um calendário que contempla a organização das observações, o número de sessões observadas, a sua distribuição por cada uma das três turmas e a totalidade de horas que a observadora passou junto das turmas e respectivas professoras, recorrendo à observação não-participante.

No que diz respeito às observações, ocorreram duas fases distintas: na primeira, que decorreu durante as primeiras observações, optámos por uma metodologia naturalista, em que

foram sendo registadas as várias ocorrências da sala de aula, sem uma matriz pré-definida, e às várias áreas curriculares, indiscriminadamente. O principal objectivo foi, nesta fase, de conhecer a realidade da turma e de observar as práticas das professoras sem um instrumento de observação estandardizado, para assim ter um olhar global sobre a realidade e perceber o clima da sala de aula. Numa segunda fase, procedemos à elaboração de uma matriz que foi utilizada para as restantes observações, direccionadas exclusivamente para as sessões de Matemática. Nesta mesma matriz, contemplámos várias questões que se afiguram fundamentais para poder dar resposta às questões de investigação inicialmente propostas. Os principais objectos a contemplar prendem-se, fundamentalmente, com as práticas de ensino, as práticas de avaliação do professor e a natureza da interacção entre o professor e os alunos.

Apresentamos, de seguida, a matriz de observação em causa:

Quadro 2. Matriz de Observação

Objectos	Dimensões	Observações
Práticas de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação e organização do ensino • Recursos e materiais • Gestão do tempo 	
Práticas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre processos de ensino e avaliação • Referências verbais à Prova de Aferição • Tarefas predominantes de avaliação • Natureza e frequência do <i>feedback</i> • Utilização da avaliação formativa e avaliação sumativa 	

<p>Interacção professor-aluno(s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmicas de sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> - Professor-aluno - Professor-turma - Aluno-professor - Aluno-aluno • Papel do professor/papel dos alunos • Estratégias de indução à participação 	
---------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Efectivamente, as dimensões propostas para cada objecto de análise representam factores decisivos para recolher dados relevantes durante o período de observação, de modo a obter um sólido manancial de informações que nos permitam esclarecer e dar resposta às questões de investigação propostas.

Posto isto, torna-se agora pertinente reflectir sobre os dados recolhidos através da observação das três professoras participantes no estudo. A partir desta análise, pretende-se compreender o modo como as docentes em causa organizam o quotidiano da sala de aula, como estruturam as actividades de ensino e de avaliação, tendo em conta a proximidade das provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática. Para tal, serão apresentados também alguns excertos de episódios observados, que demonstram a posição de cada uma das professoras em relação às várias dimensões de análise.

Turma A

A professora A e a sua turma foram as primeiras a ser alvo de observação. Nesta fase inicial, considerei adequado optar por uma observação livre de ideias pré-concebidas, pelo que optei por ir registando algumas ocorrências que considerei pertinentes. Estas ocorrências

prendem-se, fundamentalmente, com actividades de ensino, actividades relacionadas com a avaliação e com as provas de aferição, bem como as dinâmicas entre os alunos e a professora.

Logo na primeira observação, no dia 31 de Março de 2011, a actividade principal em que a turma esteve envolvida foi a resolução de uma prova de aferição-tipo de Língua Portuguesa. Esta resolução aproximou-se de uma simulação da situação real da prova, uma vez que os alunos estão em completo silêncio e não levantam questões à professora. Quando tal acontece, a professora é evasiva nas suas respostas:

31 de Março, 11:20 – Um aluno pergunta à professora: “Como é que se escreve México?”, ao que a mesma responde, calmamente: “Pensa...”. De seguida, diz à turma: “Quem já acabou, que reveja bem a prova”.

6 de Abril, 09:50 – Alguns alunos vão fazendo algumas perguntas. A docente aconselha: “Leiam o texto quantas vezes forem necessárias, o título também faz parte. Leiam muito bem o que vos é pedido, está lá tudo!”. Para rematar, diz: “Oh meninos, vocês sabem que não podem fazer perguntas numa prova de aferição, vá lá...”.

Como se pode constatar, a professora A opta por não prestar esclarecimentos no momento em que os alunos resolvem a prova, de modo a prepará-los para o facto de, no dia das provas de aferição, ela não estar na sala de aula para os auxiliar.

Apenas após a resolução da prova de aferição-tipo, a professora A presta esclarecimentos e tira dúvidas. Ao longo das correcções das provas em grande grupo, actividade esta muito frequente ao longo do período de observação, a docente vai dando alguns conselhos aos alunos:

31 de Março – “Quando surge no texto uma palavra que não conhecem, tentem compreender pelo contexto. Leiam o resto do texto que entretanto vão compreender o que a tal palavra quer dizer.”
“A pressa e a ‘cabeça no ar’ são inimigas da perfeição. Têm muito tempo para fazer a prova com calma e depois rever. Rever sempre e com calma!”

Ao longo das observações à turma A constato que, sempre que os alunos do 4º ano estão envolvidos em actividades de preparação e “treino” para as provas de aferição, os três alunos do 3º ano de escolaridade são um pouco esquecidos pela professora A. Durante esses momentos de “treino”, esses três alunos estão sem fazer nada, ou se estão envolvidos em alguma tarefa, quando a terminam a professora não se apercebe e eles ficam no seu lugar, sem fazer nada durante longos períodos de tempo:

31 de Março, 12:15 – Constato que os alunos do 3º ano já terminaram a actividade de Expressão Plástica e estão ou sem fazer nada, ou a fazer coisas que nada têm a ver com actividades de sala de aula (mexem em brinquedos). A professora está centrada nos alunos do 4º ano, a fazer a correcção da prova de aferição-tipo.

7 de Abril, 11:55 – Constato que uma aluna do 3º ano continua distraída e não faz o seu trabalho. A professora, como não circula pela sala, não se apercebe deste facto.

Após as primeiras impressões e registos levantados nas primeiras observações à turma A, foi elaborada e utilizada uma matriz de observação, que contempla vários objectos e dimensões relevantes para o estudo. É importante realçar o facto de, a partir do momento em que foi elaborada a matriz, optou-se pela observação exclusiva de sessões de Matemática. Nesta linha de pensamento, será feita uma análise a cada um dos objectos e das suas dimensões, tendo em conta os acontecimentos observados e registados pela observadora junto da professora A e da sua turma.

Práticas de Ensino

No que concerne às práticas de ensino, tivemos em consideração algumas dimensões de análise, sendo as mesmas a planificação e organização do ensino, recursos e materiais e, por fim, a gestão do tempo.

Relativamente à planificação e organização do ensino, a professora A optou por organizar o quotidiano das actividades de sala de aula em função das provas de aferição, facto que constatei logo a partir da primeira observação. Desde a terceira até à última observação, realizada no dia 10 de Maio de 2011, as actividades em que os alunos estiveram envolvidos foram, essencialmente, a resolução de provas de aferição-tipo e a sua correcção e a resolução de fichas de trabalho dos manuais.

28 de Abril, 11:00 – Os alunos entram na sala, após o intervalo. A professora anuncia que vão fazer uma prova de aferição de Matemática, para “treinar”, segundo as suas palavras.

Efectivamente, está patente uma grande preocupação, por parte da docente, em preparar a turma para as provas de aferição, principalmente para a prova de aferição de Matemática. Este facto pode dever-se, em grande medida, à aplicação do Novo Programa para o Ensino da Matemática. No entanto, em conversa informal com a observadora, a docente afirma que os pais “não aceitam” o novo programa para o ensino da Matemática e que ela se continua a basear no programa antigo em muitos aspectos, porque “não quer criar conflitos com os encarregados de educação a esta altura do campeonato”. Diz que a resolução de problemas agora exige um grande nível de abstracção por parte dos alunos, e que os mesmos muitas vezes não os conseguem resolver por isso mesmo. Apesar destas afirmações prestadas pela docente, durante o período de observação da sua prática não é isso que se constata. A intensidade e frequência com que a professora A tem trabalhado a área da Matemática com os alunos se deve, portanto, à exigência do novo programa e do facto da prova de aferição contemplar os conteúdos e competências patentes no mesmo.

Num outro momento, a docente referiu ainda que, ao nível dos quartos anos, tanto a Língua Portuguesa como a Matemática, os alunos baixaram substancialmente as notas no

último mês, possivelmente devido a toda a tensão e preparação intensiva para as provas de aferição que se avizinham. Adianta que os alunos revelam pouca paciência para rever as provas: “Para eles, rever é como se fosse fazer a prova outra vez”.

No que toca a recursos e materiais, estes não foram muito diversificados, devido à natureza das actividades em que os alunos estiveram envolvidos. Devido à preparação intensiva e à realização de diversas provas de aferição-tipo, os alunos utilizaram apenas fichas, lápis e borracha na grande maioria das observações.

Por fim, a gestão do tempo, por parte da professora A, foi feita em função dos “treinos” para as provas de aferição: os alunos realizavam as provas de aferição-tipo, com quarenta e cinco minutos para cada parte da prova e, de seguida, partiam para a sua correcção. Não há muita flexibilidade e alterações na gestão do tempo, uma vez mais devido à natureza das actividades que os alunos desenvolveram neste período de observações.

28 de Abril, 11:05 – A docente diz, aos alunos do 4º ano de escolaridade: “Façam a prova a partir do “Pára aqui”. Têm 45 minutos para fazer a segunda parte da prova”. De seguida, alerta: “Atenção, têm que apresentar as contas na prova, já sabem”

Práticas de Avaliação

Esta é uma questão de extrema importância e pertinência para o estudo em causa. De facto, um dos grandes objectivos do mesmo é perceber as práticas de avaliação interna praticadas pelas professoras, tendo em conta a proximidade das provas de aferição do 4º ano de escolaridade, sendo este um instrumento de avaliação externa por natureza.

Para tal, foram contempladas algumas dimensões de análise a ter em conta ao longo das observações. Em primeiro lugar, era importante observar a articulação entre os processos de

ensino e os processos de avaliação em sala de aula, por parte da professora A. Durante todo o período de observação, esta articulação de processos foi uma constante: todas as actividades de ensino realizadas em sala de aula tinham uma relação directa com as provas de aferição, os conteúdos que normalmente saem nas mesmas e os tipos de exercícios e problemas mais recorrentes.

10 de Maio, 11:40 – Quando os alunos colocam questões, a docente tenta explicar, mas não entra em muitos pormenores, como se os alunos estivessem a realizar uma ficha de avaliação sumativa – ambiente de sala de aula muito semelhante à situação de prova.

Para além das provas de aferição-tipo que foram sendo resolvidas ao longo de várias sessões, os alunos estiveram também envolvidos na resolução de fichas de trabalho cujos conteúdos e actividades foram sendo seleccionados pela docente, para que fossem coadunantes com as provas de aferição. Portanto, podemos afirmar que se observou, junto da professora A e da sua turma, uma articulação permanente entre os processos de ensino e os processos de avaliação.

Um outro aspecto que considerámos relevante prende-se com as referências verbais às provas de aferição e a sua frequência, durante as sessões observadas. Efectivamente, as provas aferidas foram sempre sendo referidas, tanto pelos alunos, como pela professora A. Estas referências tinham a ver, na maioria das vezes, com questões e dúvidas relativamente aos conteúdos e às actividades características destas provas.

28 de Abril, 11:20 – Um aluno diz que já terminou a segunda parte da prova, ao que a professora diz: “Já? Revê bem o que fizeste, já sabem que têm de o fazer...Até porque no dia da prova, quando acabarem, não podem sair do sítio. Têm muito tempo para rever bem tudo o que fizeram”.

Passando para uma outra dimensão contemplada, propusemo-nos verificar quais as tarefas predominantes de avaliação que se desenvolviam na sala de aula da professora A. Tal como tem vindo a ser referido, junto dos alunos do 4º ano de escolaridade, estas mesmas actividades estão plenamente direccionadas para o “treino” das provas de aferição, com mais incidência na área de Matemática.

2 de Maio, 11:20 – As actividades de ensino de hoje são inteiramente direccionadas para uma tarefa relacionada com a avaliação – “treino” para a prova de aferição.

O quotidiano da sala de aula organiza-se em função deste acontecimento, como se pode constatar. Ainda inserido no leque das práticas de avaliação, incluímos a natureza e frequência do *feedback*, por parte da professora A, como uma interessante dimensão de análise. No entanto, saliente-se o facto de se ter verificado uma frequência muito reduzida de *feedback* por parte da docente.

3 de Maio, 11:30 – Os *feedback's* que a professora fornece aos alunos, aquando do esclarecimento de dúvidas, relacionam-se frequentemente com o facto dos mesmos não lerem atentamente os enunciados dos exercícios e problemas, o que depois causa dificuldades na compreensão dos mesmos.

Como é possível observar, o *feedback* por parte da docente é escasso devido à natureza das tarefas em que os alunos estiveram envolvidos. Como, por diversas vezes, a turma simulou situações de prova, não houve interacção entre os diversos elementos presentes na sala de aula, os alunos não questionavam a docente e a mesma não fornecia *feedback* de qualquer tipo.

7 de Abril, 11:20 – 12:20 – Não se registam feedback's, tal como anteriormente. As tarefas desempenhadas pelos alunos assemelham-se ou constituem uma aproximação dos testes ou fichas de avaliação de cariz sumativo.

Para concluir as várias dimensões que integram as práticas de avaliação da professora A, quisemos saber qual a utilização da avaliação formativa e da avaliação sumativa, por parte da mesma. Como se tem vindo a constatar e através dos dados recolhidos junto da turma A ao longo do período de observações, a professora A privilegiou sempre actividades de ensino intimamente relacionadas com uma avaliação de cariz sumativo. Não só a professora, como também os alunos, por vezes, manifestam uma grande preocupação com a avaliação e as suas características.

3 de Maio, 12:10 – Ao deparar-se com uma ficha sobre as medidas de capacidade, um aluno diz: “Oh professora, mas ainda demos isto!”, ao que a mesma responde muito espantada: “Ai não? Então não saíram exercícios sobre o litro na última ficha de avaliação?”

10 de Maio, 12:00 – Um aluno pergunta: “Ó professora, se alguém tiver Não Satisfaz na prova de aferição de Língua Portuguesa chumba, não é?”, ao que a mesma responde “Depois logo se vê como é que se resolve a situação” – os alunos não compreendem a função das provas de aferição. A referência, por parte dos alunos, em relação à prova de aferição já realizada denota uma preocupação com os resultados, com a transição de ano, com os aspectos sumativos da avaliação.

Interacção professora-aluno(s)

Esta é o terceiro e último objecto delineado para a observação das sessões junto das turmas do 4º ano de escolaridade. Aqui, contemplámos algumas dimensões de relevo, tais como as dinâmicas que ocorrem em sala de aula, o papel do professora e dos alunos, bem como as estratégias de indução à participação por parte da professora A.

Abordando concretamente a dimensão relativa às dinâmicas em sala de aula, é pertinente referir que, na maioria das observações efectuadas junto da professora A e da sua turma, as interacções foram algo reduzidas, uma vez que as actividades mais frequentes em sala de aula se pautaram pela preparação intensiva para as provas de aferição, com recurso à resolução de fichas ao nível individual. Ainda assim, as interacções mais frequentes ocorrem a um nível individual – a professora repreende um aluno em particular por estar a conversar, ou um aluno dirige-se à professora para colocar questões ao longo da resolução das suas fichas – interacções professor-aluno e aluno-professor.

28 de Abril, 11:10 – Neste momento, as dinâmicas de sala de aula são muito reduzidas. Pontualmente, há interacção aluno-professor, quando por vezes se colocam questões, seguidas de uma resposta evasiva por parte da docente, devido à natureza da tarefa (resolução de uma prova de aferição de Matemática).

No entanto, quando a turma está envolvida em actividades como a correcção de provas de aferição-tipo, ocorrem todos os tipos de interacção na sala de aula (professor-aluno, aluno-professor, professor-turma e aluno-aluno). No âmbito desta análise sobre as interacções em sala de aula, considero pertinente referir que, em algumas sessões observadas, a professora revelou-se um pouco alheada do trabalho individual dos alunos. Como exemplo concreto, refira-se o facto de, enquanto os alunos resolvem fichas de trabalho ou provas de aferição-tipo, a professora mantém-se sentada na sua secretária e não circula pela sala para acompanhar este mesmo trabalho.

3 de Maio, 12:20 – Constato que há um aluno que está sem fazer nada há mais de vinte minutos, estando a brincar com as suas coisas. Só agora a professora o repreende, mas o mesmo continua sem realizar nenhuma tarefa. De vez em quando repreende-o verbalmente, por estar a brincar ou a distrair o colega do lado, mas não o questiona sobre a tarefa que tem para fazer.

Passando para uma reflexão sobre o papel da professora A e o papel dos alunos, foi observada uma postura um pouco passiva por parte da docente em grande parte das sessões observadas. Esta permanece sentada na sua secretária, enquanto os alunos fazem as suas tarefas.

7 de Abril, 11:50 – Em relação ao papel da professora, este continua o mesmo. Devido ao facto de não circular pela sala, uma aluna do 3º ano está distraída e sem fazer a sua tarefa, desde que retomei a observação. A professora não se apercebe desse facto, por estar sentada à secretária.

Não obstante estas ocorrências, em algumas actividades, como as de correcção das provas de aferição-tipo, a professora A assume um papel de mediação das interacções entre alunos e da participação dos mesmos.

2 de Maio, 11:20 – Nesta actividade, a professora serve basicamente como mediadora, uma vez que vários alunos estão a participar activamente. A docente vai escrevendo o texto no quadro com os melhoramentos sugeridos por vários alunos.

Por sua vez, os alunos assumem uma postura e um papel activo durante as sessões em que as intervenções são permitidas, ou seja, quando não estão a realizar tarefas individuais, que são as mais adoptadas pela professora A. Nos momentos em que é possível haver participação, a grande maioria dos alunos revela entusiasmo e iniciativa, colocando o dedo no ar para intervir na aula e para auxiliar os colegas quando há correcções colectivas. Face a estes pressupostos, a professora A não recorre a estratégias de indução à participação, uma vez que as mesmas não são necessárias. O que se observa, efectivamente, é uma mediação e uma gestão da participação por parte da professora.

2 de Maio, 11:35 – A participação dos alunos continua muito frequente, com a mediação da professora. A mesma solicita a participação de um aluno de cada vez, dada a intensidade da participação de alguns alunos.

11:50 – A tarefa continua, mas a docente senta-se à secretária e pára a actividade, esperando que os alunos façam um pouco de silêncio, uma vez que a participação está um pouco desordenada neste momento. Os alunos percebem que a professora quer silêncio, calando-se de seguida e esperam que esta retome a actividade. Após esta ocorrência, a participação está mais ordenada. Os alunos colocam o dedo no ar, esperando a solicitação da professora.

Turma B

Práticas de Ensino

Para proceder a uma análise relativamente à planificação e organização do ensino, por parte da professora B, focámo-nos nos dados recolhidos através da observação de sessões de Matemática. De um modo geral, parece-nos que esta docente apresenta algumas características em comum com a professora A, principalmente no que diz respeito ao tipo de actividades mais frequentes em sala de aula. Durante as sessões observadas, a tarefa mais recorrente era a correcção de fichas de trabalho de Matemática (realizadas na escola e para trabalho de casa) e a correcção de provas de aferição-tipo desta área também.

2 de Maio, 14:00 – Dá-se início à sessão de Matemática. A professora pede aos alunos para pegarem nos manuais para corrigirem o trabalho de casa de Matemática, que foi para o fim-de-semana. A docente lê os enunciados das questões e vai solicitando a participação de alguns alunos em particular.

9 de Maio, 16:00 – Dou início à observação. A turma está a corrigir uma prova de aferição de Matemática.

Não obstante o facto de optarem pelo mesmo tipo de actividades, constata-se uma diferença na abordagem por parte da professora B. Enquanto a professora A é bastante evasiva no esclarecimento de dúvidas, principalmente quando os alunos estão a fazer provas de aferição-tipo, a professora B assume uma maior preocupação quando os mesmos manifestam dificuldades. Constatei, ao longo das sessões, que a docente interrompia a actividade para explicar algum conteúdo ou questão sempre que necessário, o que não sucedeu com a professora A. A professora B revela, assim, que gere a planificação das suas sessões de um modo flexível e ajustado às necessidades que os alunos manifestam no momento, tentando dar resposta a essas mesmas necessidades.

27 de Abril, 16:50 – Ao resolver um problema que envolve a divisão com números decimais, a professora diz à turma que vão deixar a correcção do mesmo para outro dia, porque vão aprofundar a questão da divisão com números decimais, que não foi ainda bem trabalhada pela turma.

2 de Maio, 14:25 – Ao terminar a correcção de um problema por parte de uma aluna, a professora pergunta: “Quem ainda não percebeu ou tem dúvidas?”. Quatro alunos põem o dedo no ar. A mesma pergunta-lhes em que parte tiveram dúvidas e explica o problema desde o início, passo a passo. Os restantes alunos vão acompanhando a explicação.

9 de Maio, 16:15 – A professora diz: “O próximo exercício é sobre o volume e como ainda não trabalhámos bem esta matéria, vamos avançar”, ao que um aluno responde: “Mas podíamos trabalhar agora, professora”. A mesma acaba por aceder ao pedido do aluno e vai explicando o conceito de volume para depois passar à resolução do exercício.

No que se refere aos recursos e materiais mais utilizados pela professora B, podemos referir que estes se baseiam, maioritariamente, ao lápis e ao papel (fichas de trabalho e provas de aferição-tipo), devido ao tipo de tarefas que os alunos desempenharam ao longo das sessões observadas, tal como se constatou junto da professora A e da sua turma. A única excepção ocorreu na sessão de dia 4 de Maio, em que a docente utilizou o computador e o projector para utilizar um programa interactivo com a turma:

4 de Maio, 14:45 – A professora liga o computador e o projector. Vai utilizar o programa “Escola Virtual”. Escolhe a secção de Matemática e, mais especificamente, do conceito de área. Os alunos estão em silêncio e aparentam estar com atenção. Vão aparecendo actividades e os alunos vão pedindo para participar.

Para finalizar a análise das práticas de ensino da professora B ao longo das sessões observadas, considerámos que a gestão do tempo de aula, por parte da mesma, se pautou pela flexibilidade. Tal como a docente se revelou flexível em relação à planificação das aulas, também em relação à gestão do tempo o mesmo se verificou. Sempre que os alunos solicitavam mais tempo para concluir as tarefas propostas pela docente, a mesma acedia aos seus pedidos, mesmo aquando da resolução de provas de aferição-tipo. Este é um aspecto em que a professora B difere da professora A, que se apresentou uma gestão pouco flexível do tempo.

Práticas de Avaliação

Passando para a análise e reflexão sobre as práticas de avaliação da professora B ao longo do período de observação, é possível verificar que, tal como a professora A, foi bem visível, ao longo das sessões observadas, a articulação entre processos de ensino e avaliação por parte da professora B. Com efeito, praticamente todas as actividades e tarefas observadas se relacionavam com o “treino” para as provas de aferição.

2 de Maio, 14:15 – Devido ao facto de uma aluna revelar muitas dificuldades ao resolver um problema relacionado com áreas e perímetros, a professora diz: “Temos feito imensos exercícios deste género, até saiu um muito parecido na última ficha de avaliação de Matemática, não entendo o porquê de tantas dúvidas!”

A par desta realidade, as referências verbais às provas de aferição foram uma constante, bem como as questões formais a elas inerentes.

27 de Abril, 14:55 – A professora distribui aos alunos um documento sobre o funcionamento das provas de aferição. A mesma refere que têm que o entregar aos Encarregados de Educação, para que estes tomem conhecimento sobre as informações relativas às provas. Posto isto, procede-se à leitura do documento. Alguns alunos colocam questões. A docente explica cada um dos itens após a sua leitura.

Seguindo esta linha de pensamento, é possível afirmar que as tarefas observadas, ao longo das sessões, tinham um cunho avaliativo muito forte. Por outras palavras, todas as actividades em que os alunos estiveram envolvidos se relacionavam com a avaliação, principalmente de carácter sumativo, tendo em vista uma preparação exaustiva para as provas de aferição. Mesmo os trabalhos de casa atribuídos pela professora estavam de acordo com estes pressupostos; todos os momentos de ensino têm como pano de fundo a realização destas provas.

27 de Abril, 16:30 – A ficha de Matemática que foi para trabalho de casa da Páscoa contém todos os conteúdos e tipos de questões característicos da prova de aferição de Matemática de anos anteriores.

Uma questão em que se destaca uma diferença assinalável entre a professora A e a professora B tem a ver com a natureza e frequência do *feedback*. A professora B emitiu, ao longo das sessões observadas, uma maior número de *feedback's* aos alunos, principalmente de cariz positivo e motivacional.

2 de Maio, 15:20 – Ao longo da correcção de uma ficha de Matemática, os alunos vão respondendo às questões. A professora vai dizendo “Muito bem”, “É isso”, “Está certo”.

10 de Maio, 17:50 – Outro aluno vem ao quadro explicar sozinho todo o raciocínio inerente à resolução de um problema. A professora senta-se numa carteira, ao lado de um

aluno, e diz para o aluno que está no quadro: “Agora és o professor e eu a aluna. Explica-me tudo para ver se eu percebo.” Após a explicação do aluno, a mesma diz: “Espectacular! É isso mesmo!”.

Por fim, pudemos observar que se regista uma maior utilização da avaliação sumativa, em detrimento de actividades relacionadas com uma avaliação de cariz formativo. Este facto agudiza-se com as referências verbais dos alunos em relação a “notas” e “pontos”, sempre que se mencionavam as provas de aferição.

2 de Maio, 14:30 – A professora diz: “Agora vou passar outro exercício semelhante no quadro para vocês resolverem” (com áreas e perímetros). Um aluno pergunta: “Professora, é para avaliação?”, ao que a mesma responde: “Não, é um exercício para praticarmos”.

9 de Maio, 17:20 – Antes de começarem a corrigir a prova, alguns alunos perguntam: “Professora, esta prova vai ter pontos?”, ao que a mesma responde negativamente. Os alunos demonstram desagrado. Os próprios alunos dão destaque a uma avaliação do tipo sumativa, com atribuição de “notas” e “pontos”.

Interacção Professora-Aluno(s)

Esta é o último grande objecto de análise das sessões à turma da professora B. As dinâmicas de sala de aula pautam-se pela predominância das interacções professora-aluno, professora-lha e aluno-professora. Por outro lado, há que assinalar que a interacção aluno-aluno é praticamente inexistente, o que significa que os problemas associados a indisciplina são inexistentes nesta turma.

27 de Abril, 16:42 – Constatamos que a interacção aluno-aluno é praticamente inexistente. A interacção predominante continua a ser professor-aluno e vice-versa.

2 de Maio, 14:00 – Ao longo da correcção do trabalho de casa de Matemática, as interacções mais frequentes são de professora-aluno e aluno-professora.

O papel dos alunos e o papel da professora assemelham-se ao que constatou junto da professora A e dos seus alunos, ou seja, a docente assumiu uma postura mediadora perante os alunos, deixando-os assumir as explicações e correcções das fichas e provas de aferição-tipo que iam ocorrendo ao longo das sessões. Devido a estes factos, a professora B não recorreu a estratégias de indução à participação, já que os alunos desempenharam um papel muito activo na participação e dinamização das aulas.

9 de Maio, 16:05 – A docente não precisa de recorrer a estratégias de indução à participação; pelo contrário, tem de mediar e restringi-la, devido à frequência de participação de grande parte dos alunos.

10 de Maio, 16:45 – Regista-se a elevada iniciativa dos alunos para participar activamente na aula. A professora apenas selecciona e faz a mediação da mesma, não necessita de recorrer a estratégias de indução à participação.

Turma C

Práticas de Ensino

Neste momento, faremos uma análise e descrição em relação às práticas de ensino da professora C. No que concerne à planificação e organização do ensino, observámos, ao longo das sessões, que a mesma dá bastante destaque à preparação e “treino” intensivo para as provas de aferição, à semelhança das professoras A e B. Destaque-se ainda a ênfase dada pela docente à Matemática, uma vez que, mesmo nas primeiras sessões observadas (não foi utilizada a matriz de observação e foram observadas sessões aleatórias), a área mais trabalhada foi, precisamente, a da Matemática. Ao longo do período de observação, as actividades desenvolvidas pela professora C assentaram, maioritariamente, na resolução e

correção de provas de aferição-tipo, simulando a situação real de prova, a par de fichas de trabalho de Matemática, cujos conteúdos e tipos de exercícios assentam nos pressupostos veiculados na prova de aferição.

28 de Abril, 13:20 – A turma inicia a aula, com a sessão de Matemática. Os alunos pegam nos dossiers com as provas de aferição-tipo. A professora anuncia que vão fazer uma prova de aferição de Matemática e que têm 45 minutos para resolver a primeira parte.

3 de Maio, 13:20 – A professora escreve o plano do dia no quadro. Destacam-se os dois primeiros tópicos: “Resolução de exercícios de provas de aferição de anos anteriores” e “Correcção colectiva dos exercícios de Matemática”.

Passando para os recursos e materiais mais utilizados pela professora C, estão em destaque o papel e o lápis, tal como observado junto das professoras A e B, já que a resolução de fichas e provas de aferição-tipo foram as actividades mais frequentes. No entanto, devemos referir que esta foi a única docente a utilizar material estruturado na aula, partindo das dúvidas dos alunos ao resolver uma ficha de trabalho:

10 de Maio, 14:45 – Num determinado exercício, que envolve os sólidos geométricos, os alunos demonstram algum esquecimento, principalmente em relação aos prismas. A professora dirige-se ao exterior da sala e vai buscar uma caixa que contém sólidos geométricos. Distribui-os para que os alunos os possam observá-los com atenção.

No que concerne à gestão do tempo por parte da professora C, constatámos que, por vezes, a mesma planeou todo o dia de aulas ou grande parte deste unicamente para trabalhar a área de Matemática com os alunos. Este é um facto assinalável, que espelha a grande preocupação da docente em relação à prova de aferição de Matemática.

9 de Maio, 13:30 – Dou por iniciada a observação. Os alunos estão a copiar o plano do dia para o caderno diário. O dia de hoje vai ser inteiramente dedicado à Matemática, devido à proximidade da prova de aferição.

De igual forma, foi possível observar que a professora C é um pouco rígida na gestão do tempo das actividades, não só quando os alunos estão a resolver as provas de aferição-tipo, em que têm precisamente o mesmo tempo que na prova real, como também na resolução de fichas de trabalho.

9 de Maio, 14:55 – A professora escreve no quadro várias contas com multiplicação, divisão, subtracção e divisão, todas elas com números decimais. No total, estão onze contas no quadro. A docente avisa: “Têm até ao intervalo para resolver as contas todas”.

Práticas de Avaliação

Primeiramente, foi possível observar, junto da professora C que, nas sessões observadas junto da sua turma, se constatou uma grande articulação entre processos de ensino e processos de avaliação. Com efeito, as tarefas de ensino propostas ao longo do período de observação estavam intimamente relacionadas com a avaliação, de um modo geral.

Paralelamente, as referências verbais à prova de aferição foram uma constante, tal como sucedeu com as professoras A e B. As referências verbais não partiram só da professora C; os alunos referiram-nas várias vezes, fazendo várias perguntas sobre elas. Esta prova domina o quotidiano das sessões e, mesmo quando não é referida verbalmente, está sempre implícita em todas as actividades realizadas pela turma.

3 de Maio, 13:30 – Um aluno pergunta: “Oh professora, por que é que não fazemos agora uma prova de aferição inteira?”, ao que a mesma responde: “Vamos fazer só alguns exercícios de provas de aferição de anos anteriores”. Agora, a docente dá algumas recomendações em relação a algumas questões relacionadas com a prova.

Tal como foi referido anteriormente, as tarefas predominantes de avaliação resultam na quase totalidade das actividades ocorridas em sala de aula, durante o período de observação. As fichas de trabalho, cujos conteúdos e tipos de exercícios estão direccionados para a realidade da prova de aferição, a par da resolução de diversas provas de aferição-tipo, constituem o quotidiano da sala de aula, não só da professora C, como das restantes turmas observadas neste estudo.

No que concerne à natureza e frequência do *feedback* fornecido pela professora C aos seus alunos, importa referir que, à semelhança das restantes docentes, este foi um pouco escasso. Durante as sessões, apenas em duas situações se registaram *feedback's* desta docente, tendo os mesmos ocorrido quando a mesma acompanhava o trabalho individual dos alunos, tentando auxiliá-los, prestando alguns esclarecimentos.

28 de Abril, 14:45 – Neste momento, a professora vai circulando pela sala de aula, olha para a prova de aferição de cada aluno e vai dando *feedback's* de um ou outro exercício que não está correcto, dando pistas para a sua resolução.

Para concluir a análise sobre as práticas de avaliação da professora C, é pertinente salientar a utilização da avaliação formativa e avaliação sumativa por parte da mesma. De um modo geral, parece-nos evidente o predomínio de uma avaliação de cariz sumativo ao longo das sessões observadas. Esta não é uma evidência exclusiva da professora C; as restantes docentes que participaram neste estudo revelaram uma prática avaliativa assente nos pressupostos sumativos, orientados para o momento da prova de aferição. A avaliação formativa não foi, de todo, uma prioridade para as professoras durante o período de observação.

10 de Maio, 14:20 – Neste momento, a docente distribui as fichas de trabalho de Matemática. Alguns alunos perguntam se podem fazer o trabalho a pares, ao que a mesma diz que não, que se trata de um trabalho individual. A professora lê o enunciado das questões e faz algumas recomendações. Quando termina a leitura, diz “Boa sorte”, como se os alunos estivessem a fazer uma ficha de avaliação.

Interacção Professora-Aluno(s)

Resta-nos, por fim, incidir sobre as interacções entre a professora C e os seus alunos, ao longo do período de observação. No que se refere às dinâmicas de sala de aula, é pertinente salientar o facto de, nesta turma em especial, se registar um maior número de interacções aluno-aluno, o que não sucedeu nas sessões observadas junto das turmas A e B. Apesar de, por algumas vezes, esta interacção não ter perturbado o normal funcionamento das aulas, por outras foi sinónimo de agitação e distracção em relação às tarefas propostas pela docente.

9 de Maio, 14:05 – A interacção aluno-aluno intensifica-se, pelo que a professora pede à turma para fazer menos barulho.

10 de Maio, 14:00 – Há bastante interacção aluno-aluno. A professora está um pouco alheada, estando na secretária a preencher uns papéis. Vários alunos estão de pé.

Ainda em relação às dinâmicas de sala de aula da professora C, há que referir o facto de, em momentos de “treino” para a prova de aferição, não se registaram interacções entre professora e alunos. Tal como observado nas turmas A e B, as docentes criaram situações de prova muito semelhantes à real, para que os alunos se habituassem às características formais da mesma, de acordo com o que as três professoras referiram à observadora, em momentos de conversa informal.

Prosseguindo para o papel dos alunos e da professora C, foi possível observar que, neste âmbito, se registou uma partilha do poder, por assim dizer: tanto a docente, como os alunos,

revelaram um papel activo no decorrer das sessões, variando conforme as actividades planeadas, a intensidade da participação e as dúvidas que os alunos vão manifestando.

3 de Maio, 14:15 – A docente pede a uma aluna para vir ao quadro resolver o primeiro exercício e para o ir explicando ao resto da turma. A professora orienta a explicação da aluna, assumindo um papel secundário, de apoio e mediação. De seguida, vai chamando outros alunos para resolverem os restantes exercícios com a devida explicação.

9 de Maio, 14:30 – Em alguns exercícios, nos quais os alunos manifestam mais dificuldades, a professora permanece no quadro, explica os mesmos e escreve todo o procedimento. Os alunos acompanham e corrigem a sua prova, de acordo com o que está escrito no quadro – papel centrado no professor.

Para terminar a análise das dinâmicas de sala de aula da professora C, resta-nos referir que esta não necessitou de recorrer a estratégias de indução à participação, à semelhança com o que foi observado junto das turmas das professoras A e B. Efectivamente, os alunos das três turmas, de uma forma geral, revelaram-se bastante dinâmicos e participativos, pelo que as docentes, por diversas vezes, tiveram que mediar e até restringir um pouco esta participação, ocasionalmente desordenada e com elevado nível de intensidade.

Entrevistas às professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne às entrevistas às três professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, que leccionaram junto de alunos do 4º ano de escolaridade, recorreremos à análise de conteúdo dessas mesmas entrevistas, considerando as seguintes dimensões em relação às percepções das docentes sobre as provas de aferição:

- Dimensão 1: Aspectos gerais;
- Dimensão 2: Aspectos positivos;

- Dimensão 3: Dificuldades e mudanças;
- Dimensão 4: Relação/tensão entre avaliação interna e avaliação externa;
- Dimensão 5: Sugestões de melhoria.

Por sua vez, em cada uma das dimensões acima mencionadas, utilizámos um conjunto de categorias relativamente ao qual foram identificadas as ocorrências nas respostas das professoras à entrevista. No final, pretende-se levar a cabo uma análise vertical às várias dimensões patentes na entrevista, tendo em vista obter uma visão global sobre o que é cada uma das professoras entende sobre as várias questões e qual a sua posição relativamente às provas de aferição do 4º ano de escolaridade, à sua relação com a avaliação interna e às práticas de ensino. No fundo, trata-se de analisar o perfil de cada uma das docentes, tendo em conta as suas proximidades e afastamentos.

Dimensão 1: Aspectos gerais

Categoria 1: O papel das provas de aferição

Relativamente à primeira categoria, pretendíamos saber a importância e o papel atribuído pelas professoras participantes no estudo em relação às provas de aferição, de uma forma geral.

Para as participantes, o papel das provas de aferição não é uma questão consensual. A este facto acresce-se a não resposta da professora A: quando questionada sobre o papel destas provas, a mesma apresenta uma resposta confusa, falando de outros aspectos relacionados com a prova e de como os alunos encaram este instrumento de avaliação externa:

É assim, muito sinceramente, as provas vieram destabilizar todo o nosso processo de ensino-aprendizagem. Vieram destabilizar na altura em que são, em que são...realizadas...hum...o espírito e o empenho dos alunos...porque é uma aflição para

eles, eles estão a viver sob um stress descomunal, porque eles não percebem para o que é que a prova serve. (P.A).

Por sua vez, as professoras B e C apresentam outros argumentos mais incisivos sobre esta matéria. A professora B refere que o principal papel das provas de aferição é o de comparar resultados entre as escolas:

Aferir, sei lá, a nível nacional, para termos uma noção, não é, de como podemos comparar resultados, através das provas de aferição, e comparar as escolas (...) cria-se uma certa homogeneidade...a prova de aferição é só uma a nível nacional e aí sim podemos comparar resultados (P.B).

Já a professora C consegue reflectir um pouco mais sobre a questão que lhe foi colocada. Apresenta uma opinião mais coerente e fundamentada sobre o papel das provas de aferição, incidindo fundamentalmente sobre a tomada de conhecimento em relação às competências dos alunos:

...o papel principal das provas de aferição acaba por ser o de fazer um balanço sobre os conteúdos adquiridos pelos alunos, das competências adquiridas...e depois acaba por ser um bocadinho distorcido da realidade, porque os alunos estão muito pressionados (...) e a verdadeira finalidade das provas, que é retirar daí as competências adquiridas, acaba por ser um bocadinho distorcida por causa da pressão que eles sofrem (P.C).

Categoria 2: As provas de aferição – um referencial fiável?

Nesta segunda categoria, inserida na dimensão 1 – aspectos gerais sobre as provas de aferição – pretendemos apurar se as professoras em causa consideram a prova de aferição um referencial fiável acerca da qualidade do ensino e da aprendizagem levados a cabo em sala de aula. A professora A apresenta uma resposta rápida e clara:

Não. Tal como todos os testes e provas sumativas, são momentos que acontecem e, muitas vezes, até os melhores alunos têm notas mais fracas porque estão sob pressão. Assim é impensável (P.A).

Por outro lado, a professora B revela um posicionamento diferente ao da professora A no que toca a esta questão. Se a docente A considera que as provas de aferição não são um referencial fiável acerca da qualidade do ensino e da aprendizagem realizados no quotidiano da sala de aula, a docente B apresenta uma resposta mais positiva:

Pois... [Silêncio] é complicado, mas sim, acho que...para já, as provas de aferição dão exigência, são exigentes. Eu acho que...portanto...acho que sim, acho que se o professor trabalhar ao longo do ano com os alunos e conseguir realizar as competências e tudo o mais, os alunos vão conseguir realizar a prova de aferição, portanto acho que sim (P.B).

Por último, a professora C revela alguma cautela ao responder a esta questão. A sua opinião aproxima-se, em parte, à da professora A, mas fundamenta um pouco mais o seu ponto de vista, apoiando-se na avaliação contínua dos alunos como um indicador mais fiável em relação às aprendizagens, segundo a sua perspectiva:

...não posso concordar totalmente com o resultado que os alunos têm nas provas, porque numa avaliação contínua que é feita durante o ano, nós vemos que os alunos do 4º ano têm uma avaliação muito mais positiva do que aquela que mostra as provas de aferição...não é? (...) não sei até que ponto é fiável olhar para os resultados da prova de uma forma estanque: “Ok, os alunos tiveram resultados fracos nas provas de aferição, então, são uma turma fraca”. Acho que isso não está correcto, não é representativo do que os alunos são capazes (P.C).

Dimensão 2: Aspectos positivos

Nesta segunda dimensão de análise da entrevista realizada junto das professoras participantes neste estudo, pretendemos apurar quais os aspectos positivos ou vantagens que as mesmas reconhecem nas provas de aferição. De igual forma, considerámos pertinente

escutar a sua opinião no que concerne a possíveis mais-valias das provas de aferição para o sistema educativo português, de uma forma geral.

Categoria 1: Aspectos positivos/vantagens das provas de aferição

Relativamente aos aspectos positivos identificados nas provas de aferição, a professora A focou-se apenas na questão do cumprimento do programa:

A nível nacional, temos que ser muito mais cumpridores do programa que é administrado, hum, e sabemos que a nível nacional todos nós cumprimos os mínimos, que esses pelo menos têm de ser cumpridos (P.A).

Nesta questão, a professora B refere que o nível de exigência que pauta as provas de aferição é algo positivo para os alunos e é, na sua opinião, uma clara vantagem deste instrumento de avaliação externa das aprendizagens:

Primeiro eu acho o nível de exigência muito bom, acho que tem exercícios exigentes (...) eu acho que sim, que faz-lhes bem, faz-lhes bem criar este tipo de... sei lá, de sentimento, de os alunos terem uma prova. Acho bom já prepará-los para isso já no 4º ano, porque ao longo do restante percurso escolar já vão ter estas situações, portanto, faz-lhes bem... faz-lhes bem... (P.B).

Por sua vez, a professora C aborda também a questão da exigência como um factor positivo inerente às provas de aferição, aliado à importância de preparar os alunos para os momentos de avaliação externa que enfrentarão nos anos escolares vindouros. No entanto, considera que estas são as únicas vantagens da prova.

...acho que é bom para os alunos esta preparação, tendo em conta um novo ciclo que vem a seguir, porque o grau de exigência que é apresentado no 5º e no 6º ano, e daí em diante, é muito maior do que no 1º Ciclo (...) depois têm as provas globais, têm mais provas de aferição no 6º ano, depois os exames nacionais...portanto, acho que serve para isso mesmo, é uma preparação a nível de exigência...mas, vantagens...mais vantagens, eu não reconheço que haja, não (P.C).

Categoria 2: Mais-valias para o sistema educativo

Para finalizar a primeira dimensão de análise da entrevista, quisemos saber se as docentes conseguiam referir alguma mais-valia deste instrumento de avaliação externa das aprendizagens para o sistema educativo. Esta questão em particular não foi muito clara para as professoras, que apresentaram respostas vagas e que não vão ao encontro do que foi perguntado. Exemplo disso é a não resposta por parte da professora A, que não se pronunciou sobre esta matéria. A professora B também revelou alguma hesitação ao responder a esta questão:

Mais-valias para o sistema educativo... [Pausa] ...Sim, pode haver um recurso aos bons resultados, que espelhe o bom trabalho dos professores, o bom trabalho das escolas, pode-se reflectir sobre isso...mas agora assim, vantagens para o sistema educativo... não vejo... só se for aferir os resultados, onde é que estamos, onde é que os alunos estão, o que é que sabem, o que é que não sabem... talvez por aí seja importante... (P.B).

Já a professora C apresenta uma argumentação e uma resposta que não correspondem à pergunta formulada. Primeiro refere que não encontra nenhuma mais-valia para o sistema educativo; porém, quando justifica a sua opinião, foge ao que foi perguntado, falando sobre os resultados dos alunos nas provas de aferição. Este facto corrobora a hipótese de que as docentes não têm uma noção clara sobre as possíveis mais-valias que as provas de aferição trazem para o sistema educativo português.

Não...não (...) mais do que qualquer prova de aferição que eles possam fazer, os resultados que eles mostram nas fichas de avaliação são resultados genuínos, é aquilo que eles sabem fazer. Agora, com estes novos programas, com as coisas que vão aparecendo, nós podemos dizer que estão mais bem preparados agora do que estavam há três ou quatro anos atrás, sem dúvida...mas não podemos generalizar, nem podemos pegar por aí (P.C).

Dimensão 3: Dificuldades e mudanças

Nesta dimensão de análise em particular, quisemos escutar as professoras participantes, para tentar compreender as dificuldades que sentiram e mudanças que tiveram que levar a cabo devido à aplicação das provas de aferição nas suas turmas. Para tal, quisemos saber em que medida o trabalho das docentes está orientado para que os alunos tenham sucesso nas provas de aferição. De igual modo, pretendíamos apurar se as mesmas procederam a alguma alteração das suas práticas de ensino e de avaliação interna face à aproximação das provas aferidas. Por fim, focámo-nos nos aspectos negativos ou desvantagens das provas de aferição, de acordo com os pontos de vista apresentados pelas professoras participantes.

Categoria 1 – Trabalho direccionado para o sucesso dos alunos nas provas de aferição

Em relação a esta categoria em particular, a professora A afirma com segurança que as provas de aferição não condicionam o seu trabalho com os alunos:

Muito sinceramente, o meu trabalho é orientado desde o início do ano, quando pego numa turma desde o 1º ano e a levo até ao 4º, independentemente se vêm aí provas ou não, ou se é um 1º, 2º, 3º ou 4º ano. É-me indiferente (P.A).

Por sua vez, a professora B assume uma posição muito diferente. Assume que as provas de aferição fazem com que tenha mais cuidado ao trabalhar determinadas questões com os alunos, para que tenham mais sucesso nas provas de aferição, dando exemplos concretos:

Sim, tento ter mais cuidado na leitura dos enunciados, porque eles erram muito por aí, na interpretação dos enunciados (...) também tenho o cuidado de ler os critérios da prova. Eles dão um erro ali, corta-lhes logo pontos... então leio e explico os critérios, por exemplo “Se vocês derem x erros aqui, já ficam com poucos pontos”, tenho cuidado com isso. Mesmo na construção do texto, explico o que é que eles precisam de ter, quais são os critérios para um bom texto (P.B).

No que concerne à professora C, esta apresenta argumentos diferentes em relação às professoras A e B. A docente aborda a questão da motivação como factor essencial para que os alunos tenham sucesso nas provas de aferição:

Não posso dizer que comecei desde o início do ano, logo em Setembro, a preocupar-me com as provas de aferição. Comecei primeiro a preocupar-me com as aquisições que eles já traziam do 3º ano, para depois desenvolver, a partir daí, o meu trabalho. ...é tentar motivá-los para aquele dia. É prepará-los para aquele dia, para aquilo que vai acontecer, porque eles estão ainda um bocadinho perdidos, não sabem ainda para que é que serve, por que é que afinal têm que fazer uma prova de aferição (P.C).

Categoria 2 – Alteração das práticas de ensino e avaliação

Esta categoria representa, particularmente, a grande questão que motivou este estudo. Com efeito, queríamos saber se os professores procederam a alterações das práticas de ensino e de avaliação na sala de aula, tendo em conta a aplicação das provas de aferição. Perante esta questão, a professora A admite “treinar” com os alunos, através das provas de aferição-tipo, mas afirma que não condiciona a sua prática por causa da prova:

Não, nem pensar nisso. Claro que nesta altura do ano, nós fazemos todas as provas de treino (...) para que não seja uma surpresa realmente, quando eles chegarem à sala no dia da prova. Fazemos todo o procedimento habitual do dia da prova, para que não seja depois um choque para eles. Obviamente fazemos isso. Agora, condicionar a minha prestação e a minha prática dentro da sala de aula nem pensar nisso, até porque os resultados que daí advêm não vão ser significativos para o aluno, e eu realmente faço a minha avaliação através daquilo que o aluno consegue fazer durante todo o ano (P.A).

Por seu turno, a professora B dá aqui a mesma resposta que deu na categoria anterior. Refere que se foca essencialmente na explicação dos critérios formais inerentes à aplicação das provas de aferição e trabalha com mais especificidade os conteúdos que costumam constar nestas provas. A professora C apresenta uma resposta curta e concisa nesta questão:

Sim. Vou treinando provas de aferição com eles, aquelas “provas-tipo” que eles adquiriram, fomos trabalhando assim (P.C).

Categoria 3 – Aspectos negativos/desvantagens das provas de aferição

Terminando a terceira dimensão de análise da entrevista (“Dificuldades e mudanças”), considerámos pertinente saber os aspectos negativos ou desvantagens que as docentes reconhecem nas provas de aferição. A professora A refere como principal desvantagem a desmotivação dos alunos quando encaram os resultados, comparativamente com os resultados que têm na avaliação contínua, feita na escola:

Tem a ver com os resultados. Vai ser super desmotivante, os bons alunos que têm trabalhado todos estes anos e que naquele momento em que sair a pauta, vão ver que “A”, “B” ou “C”, que até não são tão bons alunos como eles, conseguiram possivelmente um melhor resultado. Todos os anos tem sido assim. E depois é extremamente complicado trabalhar com esses alunos no último período, porque dizem “Para quê? Trabalhei este tempo todo para ter uma nota baixa” (...) é uma desmotivação brutal (P.A).

Quando questionada sobre as desvantagens da prova de aferição, a professora B afirma que o facto de os resultados da prova não contarem para a avaliação interna dos alunos é um factor desmotivador para os mesmos:

À partida os alunos saberem que as provas não contam para nada. Eu reforço sempre que podem não contar directamente, mas para mim, para a minha avaliação, contam sempre. Tenho que dizer isso, porque os pais dizem-lhes que a prova não conta. Acho que isso é um aspecto negativo (P.B).

Já a professora C, face a esta questão, considera que o nervosismo dos alunos, aliado às mudanças da disposição da sala de aula e todo o protocolo associado à prova é um aspecto negativo a ter em consideração:

...eu acho que a pressão que é exigida, o envolvimento que é exigido aos alunos neste tipo de prova é muito grande, acaba por assustar um bocadinho. É ter a sala de uma determinada maneira, ser obrigatório levar o Cartão de Cidadão, o não poder falar, isso tudo foge um bocadinho ao que é normal na sala de aula. Nós, no 1º Ciclo, lutamos para ter uma aula activa, para ter uma aula interactiva, e depois aquilo vai quebrar um bocado o quotidiano da sala de aula que eles estão habituados (P.C).

Dimensão 4: Relação/tensão entre avaliação interna e avaliação externa

Nesta quarta dimensão de análise da entrevista aplicada às três professoras participantes, considerámos pertinente compreender a perspectiva das docentes no que diz respeito à relação e, por vezes, tensão entre a avaliação interna e a avaliação externa. Para que tal fosse possível, foram delineadas seis categorias, cada uma com diferentes propósitos. Na primeira categoria, perguntámos as professoras se consideram mais importante a avaliação interna ou a avaliação externa. De seguida, pretendíamos saber de que forma as docentes planeiam, articula e desenvolvem as actividades de aula, face à proximidade das provas de aferição.

Posto isto, pareceu-nos importante saber quais os impactos das provas de aferição sentidos na escola, pela voz das professoras participantes. De igual forma, perguntámos às professoras a sua opinião sobre o facto de os resultados das provas de aferição não contarem para a avaliação do aluno, e se achavam que esse aspecto deveria ser modificado. Por fim, questionámos os docentes, para saber como encaram os resultados das provas de aferição, face aos resultados da avaliação interna que os alunos apresentam. Passamos, de seguida, à discussão dos dados obtidos nas entrevistas.

Categoria 1 – Avaliação interna vs. Avaliação externa: qual a mais importante?

Ao ser confrontada com esta matéria, a professora A afirma, claramente, que considera a avaliação interna a mais importante e tenta justificar a sua posição:

É de facto a avaliação interna, sem dúvida. É todo um trabalho que é desenvolvido aqui dentro, e muitas vezes, muitos bons alunos até na parte oral, são bastante melhores... eu até posso saber tudo o que me é pedido, e estou de tal forma nervosa que não consigo...e quando isso acontece aos nossos alunos, nós temos sempre a possibilidade de os chamar e tirar qualquer dúvida que tenhamos sobre a sua avaliação, o que não vai acontecer nesta avaliação externa (P.A).

Tal como a professora A, a professora B considera a avaliação interna a mais importante. Defende que toda a situação da prova não é propícia a que os alunos demonstrem o que realmente sabem, e que o nervosismo não contribui para os bons resultados:

A avaliação interna, sem dúvida. Os alunos, naquele momento da prova, podem não fazer nada de jeito, enquanto que nós, durante o ano, apercebemo-nos melhor das suas capacidades, na interacção diária em sala de aula. Acho que a prova não consegue abarcar esse conhecimento. Eu tenho a certeza que tenho excelentes alunos que se vão “estampar” na prova, por causa da pressão que vão sentir nesse dia, eles já estão super nervosos e temos que ter isso em conta. Isso vai influenciar de certeza os resultados (P.B).

Por fim, a professora C é da mesma opinião que as suas colegas. Considera a avaliação interna a mais ajustada para que os alunos demonstrem o que sabem:

A avaliação interna, sem sombra de dúvida. A avaliação contínua, sou completamente apologista, sim. Acho que os alunos assim conseguem provar o que sabem e o professor consegue ter essa noção, dessa forma. Há vários instrumentos que nós podemos utilizar, e isso é muito importante (P.C).

Categoria 2 – Planeamento das actividades face à proximidade das provas de aferição

No que diz respeito a esta categoria, a professora A apoia-se na questão do “treino” para a prova de aferição como a actividade mais relevante de preparação para esta avaliação externa das aprendizagens.

Hum...eu cumpro a minha planificação normal, como qualquer professor. E depois é um bocado à parte que nós fazemos o “treino” para as provas, porque se um aluno conseguir atingir as competências que são estipuladas dentro do programa e que são postas em prática, facilmente depois atingem um bom resultado na prova de aferição...pronto...e eles têm visto, mesmo com o novo programa de Matemática eles também lá conseguem chegar, com um bocadinho mais de dificuldade (P.A).

Em relação a esta questão, a professora B refere também no novo programa para o ensino da Matemática como um factor de maior trabalho e tensão, para conseguir explorar todos os conteúdos até à prova. Paralelamente, confessa que tem trabalhado diariamente com os alunos em função das provas de aferição:

Este ano foi um bocadinho complicado por causa do novo programa de Matemática, porque andamos um bocadinho “apertados” para conseguir cumprir todos os conteúdos até às provas de aferição. Tem sido uma correria... mas pronto, até ao fim do 1º período trabalhámos normalmente. No 2º período, fui intercalando as provas de aferição, fomos fazendo alguns exercícios que fui retirando das provas dos anos anteriores e agora estamos a trabalhar diariamente em função das provas (P.B).

A professora C, nesta questão, não entra em muitos detalhes. Refere que tem trabalhado mais intensivamente com os alunos as questões das provas de aferição desde Março, sensivelmente. No entanto, refere também que anteriormente foi introduzindo alguns problemas e exercícios de provas de aferição de anos anteriores, para os alunos irem praticando.

Categoria 3 – Conteúdos das provas de aferição ajustados às práticas em sala de aula?

Neste momento, considerámos relevante perceber o que pensam os professores sobre os conteúdos veiculados nas provas de aferição face às práticas de ensino e os tipos de abordagem pedagógica mais utilizados pelas docentes. Face a esta questão, a professora A manifestou algumas reservas, considerando que os enunciados levantam dúvidas e incertezas nos alunos:

Nem sempre... às vezes há questões em que há só um aluno na turma que acerta num conteúdo que foi trabalhado durante o ano inteiro, porque a maneira como foi colocada a questão é de maneira diferente ao que eles estão habituados, e nem se apercebem do que é pedido (...) E depois: “Oh professora, isto é aquilo, não é?”, ao que nós respondemos: “Pára, pensa...”. Às vezes basta isto para eles lá chegarem e como no dia da prova, logicamente, não pode haver esta interação, muitos deles perdem-se (P.A).

Já a professora B não partilha da mesma opinião. Esta considera que as questões e conteúdos presentes nas provas são consistentes com as práticas reais dos professores em sala de aula:

Sim, sim. Eu acho que as provas são bem feitas... acho que têm exigência, e agora ainda se nota mais com o novo programa de Matemática, nota-se uma maior consistência entre o que se faz na sala de aula e a prova. Os exercícios exigem um outro nível de raciocínio, e pode-se chegar à resposta através de desenhos, esquemas, podem-se usar várias estratégias (P.B).

A professora C, tal como a professora B, considera que há já uma ponte entre o que é feito na sala de aula e o que é pedido nas provas de aferição. Refere que, neste momento, os professores possuem diversos instrumentos e suportes que auxiliam na preparação dos alunos para estas provas:

Agora sim...Agora nós estamos mais envolvidos...nós não estávamos habituados a lidar com estes novos programas que chegaram agora e que têm sido mais trabalhados (...) há muita coisa para trabalhar, há muitos exercícios-tipo, há muitas tarefas e os alunos

trabalham a partir daí. Não podemos dizer que nos falta material e suportes para trabalhar. A partir daí, sabemos que as nossas práticas têm de ir ao encontro daquilo que vai ser pedido nas provas de aferição (P.C).

Categoria 4 - Impactos das provas de aferição na escola

Nesta categoria em particular, quisemos perceber quais os impactos que as provas de aferição causam nas salas de aula e também na escola em geral. A professora A dá destaque ao nervosismo dos próprios professores (que se relaciona com a sua própria avaliação através do resultados dos alunos na prova) e dos alunos como o principal impacto das provas, que acabam por influenciar todo o clima da escola:

É toda uma agitação. É uma agitação, é um nervosismo latente. Os próprios professores acabam por estar mais nervosos do que os alunos, porque no fundo, sabemos que é uma avaliação nossa, acima de tudo (...) Até as assistentes operacionais estão numa ansiedade brutal. São os pais, que estão lá fora à espera, portanto tudo isso desencadeia uma reacção em cadeia, digamos assim (P.A).

Neste aspecto, a professora B manifesta uma opinião semelhante à da professora A, principalmente no que diz respeito à tensão e nervosismo sentidos pelos professores em relação à prova de aferição de Matemática, admitindo um trabalho exaustivo nesta área com os seus alunos:

Noto muita tensão, agitação nas turmas e na escola, sem dúvida, não esquecendo os professores (...) estamos muito pressionados, principalmente a Matemática, para trabalhar todos os conteúdos, porque há conteúdos que devíamos dar mais para o fim do ano, mas por causa da prova temos que antecipar tudo (...) posso mesmo dizer que nas últimas semanas é só Matemática...e os próprios alunos dizem que já estão cansados (P.B).

Por seu lado, a professora C considera que a tensão tem marcado o clima da escola nos últimos tempos, mas apresenta uma justificação diferente: considera que os alunos e os

próprios encarregados de educação não compreendem a finalidade e o objectivo das provas de aferição, e essa é a maior razão para este clima:

É um alvoroço. Acho que falta encontrar uma forma de explicar aos alunos o porquê de terem que fazer aquela prova, e aos pais, porque realmente não percebem muito bem a finalidade da mesma (...) Depois, acontece o reverso do que nós pretendemos. Hum...eu acho que também nós, professores, nos preocupamos um bocadinho, porque pensamos e é assim que acontece, que o nosso trabalho é espelhado nos resultados da prova... (P.C).

Categoria 5 – Resultados das provas deveriam contar para avaliação interna do aluno?

Esta é uma questão importante quando se discute sobre a importância e a finalidade das provas de aferição. Quisemos saber o parecer das docentes no que diz respeito a esta matéria e constatámos que duas professoras consideram que os resultados das provas de aferição deveriam ter influência na avaliação interna dos alunos. A professora A centrou o seu discurso na avaliação do professor e não na avaliação das aprendizagens dos alunos. Considera que a prova de aferição é, em última análise, um instrumento que, através da avaliação dos alunos, serve para avaliar e monitorizar o trabalho do professor, mais especificamente o cumprimento do programa:

Eu julgo que se fizesse como se fez há uns anos atrás as provas globais, que eram feitas não a nível de escola, mas a nível de agrupamento, e assim nós já tínhamos uma noção, uma amostragem da realidade, da nossa realidade, dos nossos alunos. A nível nacional, deveria arranjar-se uma maneira de conseguir confirmar que os programas são cumpridos, de outra forma que não passasse pelos alunos (...) Nem que viesse um inspector, um fiscal, que viessem às salas, que vissem sumários, que assistissem a aulas, tudo bem.... E depois a nível nacional, as provas deveriam ser adaptadas à realidade da vivência dos alunos (...) um momento de prova, com alunos de 9, 10 anos, não é o espelho do que eles realmente sabem, é impensável, e também não é o espelho daquilo que o professor lhes transmitiu durante todo o ano (P.A).

Por sua vez, a professora B considera que os resultados das provas de aferição deveriam ter um espaço na avaliação interna dos alunos, de forma a motivá-los para terem sucesso nas mesmas:

Acho que deviam influenciar, sem dúvida, para eles sentirem que estiveram e estão a trabalhar... acho que devia contar para alguma coisa, porque estarem a fazer uma coisa que sabem, à partida, que não vai contar para nada, é um factor de desmotivação (P.B).

A professora C considera também que as provas deveriam ser um instrumento integrante da avaliação interna dos alunos. Porém, para que tal fosse possível, reflecte sobre a necessidade de repensar a forma de aplicação das provas de aferição:

Acho que devia ser um elemento de...de avaliação interna, podia contar como avaliação interna. Mas lá está, se calhar tinha que ser aplicado com outros contornos, porque são os factores externos que implicam em muito as crianças; eles são muito imaturos, eles não percebem o porquê de ser necessária aquela avaliação. Mas sim, acho que podia ser mais um elemento para avaliação, e não só uma nota que está na pauta para os pais verem, para a escola ver, para a escola ter ou não prestígio...acho que não devia ser por aí. Devíamos tirar daí mais partido... (P.C).

Categoria 6 – Relação entre os resultados das provas e os resultados da avaliação interna

Passando, neste momento, para a análise da sexta e última categoria da quarta dimensão de análise das entrevistas, considerámos importante saber o que acham as docentes sobre as (possíveis) diferenças entre os resultados da avaliação interna e os da avaliação externa (nesta caso, as provas de aferição). No fundo, quisemos saber quais as suas expectativas em relação aos resultados que surgirão nas provas de aferição deste ano, e se os mesmos vão ao encontro da avaliação interna dos seus alunos.

A professora A não deu uma resposta directa a esta questão, uma vez que, numa questão anterior da entrevista, deixou transparecer que espera resultados menos positivos por parte dos alunos, principalmente na prova de aferição de Matemática, devido aos factores externos associados à prova, que não permitem que os alunos tenham um desempenho semelhante ao que têm no quotidiano da sala de aula.

A professora B revela que espera bons resultados dos seus alunos, tanto na prova de aferição de Língua Portuguesa, como na de Matemática:

Eu espero excelentes notas, dos meus excelentes alunos... lá está, há aquele factor “nervos” que os vai paralisar um pouco, mas espero ter bons resultados, tanto a Língua Portuguesa como a Matemática, porque já temos vindo a aplicar fichas de avaliação de acordo com os novos programas (...) esta turma é bastante boa ao nível de competências adquiridas, espero que isso se revele nos resultados (P.B).

Já a professora C faz uma previsão bastante diferente relativamente à professora B. Esta admite que espera resultados pouco satisfatórios por parte dos seus alunos, à excepção dos seus melhores alunos e da prova de Língua Portuguesa:

Pois...acho que os resultados este ano vão ser muito...muito...vão ser negativos, até. Não vão ser satisfatórios... Sei que vai haver muito bons resultados, mas também vai haver muito maus resultados. Vão ser resultados extremos Hum...na Língua Portuguesa estou à vontade, não há qualquer problema (...) mas na Matemática, com estes novos programas... eles agora estão um bocadinho perdidos, não lidam ainda muito bem com o que é pedido nas provas de aferição, com os exercícios das provas de aferição. Por isso, acho que a nível da Matemática, acho que vai haver muitos resultados pouco satisfatórios (P.C).

Dimensão 5: Sugestões de melhoria

Esta é a última dimensão de análise das entrevistas aplicadas às professoras participantes neste estudo. Para finalizar a entrevista, pensámos ser importante deixar aberto um espaço para as docentes apresentarem sugestões que possibilitassem uma melhoria das provas de aferição do 4º ano de escolaridade, de uma forma geral. Esta dimensão não possui categorias, uma vez que foi nosso único propósito explorar as sugestões pessoais das docentes. Cada professora apresentou sugestões diferentes, que mostramos de seguida.

A professora A apresenta a sugestão a partir da questão de uma resposta anterior, onde reflecte sobre a possibilidade de realizar provas regionais e não nacionais, para monitorização das aprendizagens dos alunos e do cumprimento do programa por parte dos professores:

Era exactamente o facto de não serem feitas a nível nacional, mas sim a nível regional...já não digo a nível de mega-agrupamento, mas a nível regional, por que não? Ou distrital, sei lá...porque lá está, o que referi antes, as realidades e as vivências são completamente diferentes, embora os programas sejam cumpridos, a maneira como eles são cumpridos e até trazer a realidade exterior para dentro da sala de aula vai influenciar todo o processo de ensino-aprendizagem (P.A).

A professora B apresenta duas sugestões distintas: considera que as provas de aferição deveriam ter influência na avaliação interna dos alunos e deixa em aberto a possibilidade de se realizar também uma prova de aferição de Estudo do Meio, reflectindo sobre a importância desta área:

Não estou a ver, assim... A não ser o facto de as provas não influenciarem a avaliação dos alunos (...) Eles questionam muitas vezes porque é que não há prova de aferição de Estudo do Meio. Perguntam-me: “Então se o Estudo do Meio é tão importante como a Língua Portuguesa e a Matemática (como nós costumamos dizer), porque é que não tem uma prova?”... Talvez fosse importante... também, para aferir os resultados, os conhecimentos, quem sabe... Será que o Estudo do Meio é menos importante que Matemática e Língua Portuguesa? (P.B).

Para terminar, a professora C foca a sua sugestão na diferenciação pedagógica e no facto de ser um pouco desmotivante, para os alunos com Necessidades Educativas Especiais que têm condições especiais para fazer as provas de aferição, ver o seu resultado na pauta, que muitas vezes não é satisfatório:

Sugestões....Não sei...eu acho que...bem, as provas de aferição são a nível nacional e nós não nos podemos esquecer que se fala tanto na adequação das práticas pedagógicas, na diferenciação pedagógica, e acaba por não haver diferenciação pedagógica, nestas provas que são tão importantes (...) acho que devíamos ter atenção a esses casos [alunos com Necessidades Educativas Especiais], porque é como se se apelasse ao insucesso de alguns alunos, porque o nome deles vai estar ali, não é? Vai estar ali espelhado o que eles conseguiram e o que não conseguiram fazer, torna-se isso público. Isso devia servir como motivação para eles e não como um factor desmotivador (P.C).

Análise vertical das questões da entrevista

Após uma análise horizontal às várias dimensões e respectivas categorias decorrentes da entrevista, consideramos agora pertinente traçar uma análise horizontal a cada uma das docentes em particular, tentando compreender as suas percepções e opiniões acerca das questões ligadas à avaliação externa e interna das aprendizagens, de modo a traçar um perfil de cada docente.

Analisando as respostas da professora A à entrevista, percebemos à partida que revela muitas reservas em relação às provas de aferição do 4º ano de escolaridade. Efectivamente, em várias questões, manifesta uma grande divergência em relação aos moldes em que são aplicadas as provas, sublinhando que estas não permitem que o aluno espelhe os seus conhecimentos e competências, devido ao seu cariz sumativo e pontual. Paralelamente, considera que este não é o instrumento mais indicado para avaliar o trabalho desenvolvido pelo professor, com a sua turma, ao longo do ano lectivo. Enfatiza o *stress* que as provas

vieram causar não só aos alunos, como aos professores e aos próprios encarregados de educação, o que veio alterar todo o clima escolar. Uma questão que nos pareceu interessante foi a contradição da docente em relação à orientação e planificação das actividades de ensino, tendo em conta a aplicação das provas e o consequente sucesso dos alunos. Inicialmente, refere que lhe é indiferente se lecciona junto de uma turma de 4º ou 1º ano, se tem provas ou não, uma vez que desenvolve o seu trabalho de igual forma. No entanto, na questão seguinte, declara que faz “todas as provas de treino” e que trabalha nesse sentido, contradizendo-se.

Esta contradição confirma-se ao longo das sessões observadas, já que na maioria delas, os alunos realizaram provas de aferição-tipo ou as suas correcções (questão que será aprofundada no tópico 4.5 – *“Apresentação dos resultados – relação entre as observações e as entrevistas”*). De uma forma geral, centra muito o seu discurso nos resultados das provas de aferição e também na avaliação do trabalho dos professores, decorrente destes mesmos resultados. De facto, tanto na entrevista como em várias conversas informais durante as sessões observadas, a docente frisou que não considerava justo fazer uma avaliação ao trabalho do professor tendo como referência os resultados dos alunos nas provas de aferição; no entanto, e apesar de considerar a avaliação interna a mais ajustada para apurar os conhecimentos e competências dos alunos, não refere a questão da importância dos processos, focando-se mais nos resultados, como foi possível observar.

Focando o nosso olhar nas respostas fornecidas pela professora B ao longo da entrevista, é notória a sua opinião favorável no que diz respeito à realização das provas de aferição do 4º ano de escolaridade. De facto, refere o factor exigência como um factor positivo para os alunos e, tal como a professora A, foca o seu discurso na questão dos resultados e na comparação entre escolas que daí advém. No que toca aos alunos, a docente diz que é positivo para eles toda a preparação que envolve a realização das provas, defendendo

inclusivamente uma possível prova de aferição de Estudo do Meio, já que é uma área tão importante como a Língua Portuguesa ou a Matemática. Em relação à pertinência da aplicação das provas de aferição, argumenta que, no restante percurso escolar, os alunos serão confrontados com diversas situações de avaliação externa das aprendizagens (“...ao longo do percurso escolar já vão ter estas situações, portanto, faz-lhes bem... faz-lhes bem”). Esta perspectiva foge ao propósito fundamental deste instrumento de avaliação externa das aprendizagens, que passa pela monitorização do funcionamento do sistema educativo, do cumprimento dos programas e de saber os conhecimentos e competências dos alunos no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática, sem interferir com a avaliação interna. Paralelamente, a professora B considera que os resultados das provas de aferição deveriam ter impacto na avaliação interna dos alunos, pois afirma que esse factor desmotiva os alunos para a realização da prova, porque acham que não serve para nada. Apesar destas afirmações, refere que é apoloquista da avaliação interna, dado que o professor tem a oportunidade de saber, com profundidade, as competências e conhecimentos dos alunos, ao longo de todo o ano lectivo, e que na situação da prova, os alunos “*podem não fazer nada de jeito*”, embora considere que os resultados deveriam contar para avaliação interna. Em suma, encontramos, no discurso da professora B, algumas contradições.

Por fim, resta-nos analisar o conteúdo das respostas da entrevista feita à professora C. Observando as suas respostas, é possível constatar que apresenta um discurso um pouco diferente relativamente às restantes professoras participantes no estudo. O seu discurso está mais direccionado para as aprendizagens dos alunos e nos processos a ela associados e não nos resultados. A preparação dos alunos para a prova de aferição passa, tal como com as outras duas docentes, pela realização de provas de aferição-tipo e no trabalho mais específico sobre os conteúdos que estarão presentes na prova, principalmente a partir do segundo

período lectivo. Tal como a professora B, refere que as provas de aferição são uma boa preparação para as provas globais e exames que os alunos terão nos seguintes anos lectivos e considera que os resultados das provas deveriam ter algum peso na avaliação interna dos alunos, como forma de motivação. Por fim, note-se que a docente C espera resultados pouco satisfatórios, nomeadamente na prova de Matemática, devido ao novo programa de Matemática.

Entrevista à Coordenadora da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao delinear o estudo em causa, considerámos pertinente não só ouvir o parecer das professoras em relação às provas de aferição, à avaliação interna e externa das aprendizagens, como também perceber as concepções da coordenadora da escola sobre estas questões. Torna-se pertinente ressaltar o facto de a entrevista ter tido lugar após a realização das provas de aferição de Língua Portuguesa e de Matemática, pelo que a coordenadora teria já uma noção de como estas decorreram. Para esta entrevista, concebemos as seguintes dimensões, numa tentativa de compreender a posição da coordenadora em relação às temáticas já referidas:

- Dimensão 1: Aspectos gerais
- Dimensão 2: Aspectos positivos
- Dimensão 3: Dificuldades e mudanças
- Dimensão 4: Relação/tensão entre avaliação interna e avaliação externa
- Dimensão 5: Mobilização dos resultados das provas de aferição
- Dimensão 6: Sugestões de melhoria.

Para cada dimensão de análise, definimos algumas categorias que contemplam aspectos mais específicos, tal como foi feito na entrevista às docentes A, B e C.

Dimensão 1: Aspectos gerais

Nesta primeira dimensão de análise, considerámos pertinente para iniciar a entrevista, saber a opinião da coordenadora da escola no que concerne às provas de aferição aplicadas ao quarto ano de escolaridade.

Categoria 1: Opinião sobre as provas de aferição

Nesta categoria, a coordenadora da escola hesitou bastante antes de responder. Como é possível constatar de seguida, a sua resposta é bastante vaga e curta; porém, revela que as provas de aferição devem ser realizadas:

[Longo silêncio] A minha opinião sobre as provas de aferição...bem, primeiro há que saber o que são provas de aferição, o que é que elas fazem...então...a minha opinião... acho que sim, acho que devem ser feitas as provas de aferição para aferir a qualidade do ensino a nível nacional...

Categoria 2: Prova de aferição – um referencial fiável?

Relativamente a esta questão, a coordenadora considera que a prova de aferição não resulta numa referência fiável em relação à qualidade do ensino praticado no quotidiano das salas de aula. No entanto, a sua argumentação é escassa, como se pode verificar:

Não, aí tinha de se estar o ano inteiro a fazer as provas de aferição e não só neste momento pontual. Se a avaliação é contínua... [Pausa].

Dimensão 2: Aspectos positivos

Nesta segunda dimensão de análise da entrevista à coordenadora, pretendemos perceber quais os aspectos positivos ou vantagens que a mesma reconhece nas provas de aferição e as suas mais-valias para o sistema educativo.

Nesta dimensão em particular, a coordenadora da escola elabora um pouco mais a sua opinião, apesar de, no fundo, não esclarecer totalmente uma vantagem das provas de aferição. Na verdade, a coordenadora aborda aspectos negativos da prova:

As provas de aferição visam aferir os resultados a nível nacional...depois vai-se do macro para o micro, analisam-se as escolas... Nós, professores, não avaliamos uma criança através de uma prova, mas sim através de um conjunto de coisas...e a prova de aferição é só uma... que por vezes não vai ao encontro do que nós fazemos na sala de aula, são problemas completamente diferentes... ou temos nós, professores, de mudar, ou quem faz as provas, o GAVE, tem de mudar... [Pausa] ...ou então articular tudo (...) Por exemplo, os manuais não têm nada a ver com aquilo que é pedido nas provas de aferição. Não têm nada a ver com a resolução de problemas e os exercícios das provas de aferição.

Dimensão 3: Dificuldades e mudanças

Neste momento, considerámos pertinente explorar as limitações e contribuições negativas que as provas de aferição do 4º ano possam trazer à escola, de acordo com a perspectiva da coordenadora. De facto, consideramos que esta seria uma dimensão bastante importante, uma vez que pretendemos compreender os aspectos negativos destas provas, segundo o ponto de vista dos órgãos instituídos de uma escola em particular. Segundo a coordenadora da escola, os aspectos mais negativos relacionados com as provas de aferição baseiam-se no stress que os alunos sentem no dia das provas, bem como a alteração das rotinas de sala de aula a que estão habituados:

O stress que a criança pode sentir... pela organização da sala, por estarem dois professores, por não perceber o que é que está a acontecer, por ter de estar calado, não poder sair quando acaba... Eu fui às salas de aula, principalmente para acalmar uma criança com água e açúcar... conclusão: a prova daquela criança não vai ser grande coisa de certeza.

Dimensão 4: Relação/tensão entre avaliação interna e avaliação externa

Na quarta dimensão de análise desta entrevista, questionámos a coordenadora da escola participante no estudo qual o seu entendimento sobre a avaliação interna, a avaliação externa e qual das duas considera a mais importante, principalmente no 1º Ciclo do Ensino Básico. Apesar de a entrevistada referir que considera a avaliação interna a mais importante, não reflecte sobre esta temática, canalizando a sua resposta para os resultados da prova e de como estes não devem contar para a avaliação interna no 1º Ciclo:

[Longo silêncio] Acho mais importante a avaliação interna, feita na escola. Talvez no 2º Ciclo a prova devesse contar, como se fosse uma prova global... agora no 1º Ciclo não, eles são muito pequeninos para perceberem isso... ainda os ia stressar muito mais. E estamos a falar dos nossos alunos, desta escola...

Dimensão 5: Mobilização dos resultados das provas de aferição

Nesta quinta dimensão de análise da entrevista, foram contempladas três categorias distintas, que pretendem abarcar uma série de questões relacionadas com a mobilização dos resultados das provas de aferição do 4º ano de escolaridade.

Categoria 1: Definição prévia de estratégias em relação aos resultados da prova

Numa tentativa de compreender como o agrupamento e a própria escola onde se realizou o estudo delineiam estratégias de abordagem sobre os resultados das provas de aferição, questionámos a coordenadora da escola em relação a todo este processo. Para nossa surpresa, a sua resposta foi evasiva, justificando que os dados que chegam às escolas são pouco específicos e que através da “letra” que a criança teve na prova não dá o feedback necessário para reflectir sobre os resultados:

Bem, os resultados os professores dizem-nos na sala de aula aos alunos... Nós não temos acesso às perguntas nem aos resultados mesmo, dos itens em particular... nós temos o resultado global, por isso não temos que reunir para aferir esse tipo de problema... na escola, se todos os alunos errarem numa pergunta de uma prova de avaliação, ou a maioria dos alunos errar, sabemos que foi falha nossa... logo vamos retirar essa pergunta e trabalhar melhor essa matéria. Agora nas provas de aferição nós não temos esse feedback, temos o feedback dos resultados gerais, da letra que a criança teve... por isso só o GAVE é que faz essa análise.

Categoria 2: Análise comparativa entre as escolas do Agrupamento

Paralelamente, quisemos saber se o agrupamento faz uma análise comparativa dos resultados das escolas que dele fazem parte. A coordenadora da escola dá uma resposta positiva mas curta, não explica com clareza como se processa esta análise:

Faz, isso faz. Isso é nas reuniões do 1º Ciclo, divulgam-se os resultados que todas as escolas tiveram, tanto a Língua Portuguesa como a Matemática.

Categoria 3: Posição dos professores face aos resultados das provas de aferição

Na terceira e última categoria da quinta dimensão de análise, pretendíamos auscultar qual o parecer da coordenadora no que diz respeito ao modo como as professoras encaram todo o

processo inerente às provas de aferição e das suas previsões em relação aos resultados que os alunos irão apresentar. Mais uma vez, a resposta da entrevistada foi curta e evasiva:

Eu acho que é sempre uma incógnita... [Pausa] ... por tudo.

Dimensão 6: Sugestões de melhoria

Para finalizar a entrevista à coordenadora da escola onde foi realizado o estudo em causa, pretendíamos escutar a sua opinião no que concerne às suas sugestões de melhoria das provas de aferição, em moldes gerais. A coordenadora da escola considera que os manuais escolares não estão de acordo com o que é solicitado aos alunos nas provas de aferição, e que esse é um aspecto que deveria ser melhorado:

Os manuais... Começar logo por exercícios parecidos com os da prova, que não diferem muito de ano para ano... mantêm-se sempre os mesmos moldes... os alunos ficavam mais habituados se esses exercícios estivessem nos manuais. Pode-se perfeitamente fazer isso desde o 1º ano de escolaridade e levar esta ideia até ao 4º ano, e não fazer só a preparação no 3º e no 4º, devia-se começar desde o 1º ano. Se isto já está mesmo incorporado no sistema educativo, devia-se mesmo começar a mudar os manuais, por exemplo (...) Se calhar uma parceria entre as editoras e o GAVE, sei lá.

Para finalizar a análise da entrevista concedida pela coordenadora da escola onde foi realizado este estudo, consideramos importante destacar alguns aspectos observados ao longo da entrevista e que merecem alguma reflexão.

Logo desde o início da entrevista, a coordenadora da escola manifestou um claro desconforto e alguma impaciência perante a natureza das questões. Este facto constituiu uma surpresa, uma vez que foi assegurada a confidencialidade da identidade da coordenadora, da escola do 1º Ciclo onde foi realizado o estudo e do próprio agrupamento, para garantir uma

maior abertura por parte de todas estas entidades. Durante a entrevista, foi notória a hesitação da entrevistada, mostrando reservas ao responder às questões. Foi claro que, em algumas das perguntas, não respondeu com sinceridade, fez afirmações bastante vagas e curtas. Todas estas impressões observadas ao longo da entrevista foram confirmadas no seu final. Quando o gravador foi desligado, a coordenadora deu um longo suspiro e disse “Finalmente acabou!”, o que demonstra o pouco à-vontade para revelar as suas opiniões acerca da avaliação das aprendizagens, ao contrário das três docentes entrevistadas. Depois de desligado o gravador, a coordenadora falou sobre algumas questões relacionadas com as provas de aferição, principalmente com a prova de Matemática, realizada no dia 11 de Maio de 2011, na véspera da entrevista. A coordenadora afirmou que tinha achado a prova muito difícil para alunos do 4º ano de escolaridade. Confessou que, no dia da prova, ao ter acesso aos conteúdos e exercícios nela contemplados, foi às salas de aula “acalmar os alunos e até ajudá-los no esclarecimento de alguns problemas”. De facto, a coordenadora não revelou este acontecimento durante a entrevista, dado que se trata de uma grave quebra do protocolo associado à aplicação destas provas de avaliação externa das aprendizagens. A par da afirmação anterior, a coordenadora manifestou, com alguma veemência, o seu desacordo com o “ambiente de laboratório” que se cria à volta da aplicação das provas, utilizando até uma linguagem menos apropriada para expressar os seus pontos de vista, dado que se trata de uma pessoa ligada à Educação. De um modo geral, considera que as provas de aferição devem continuar a ser aplicadas aos alunos do 6º ano de escolaridade mas, no que diz respeito aos alunos do 4º ano, refere que estes não têm a maturidade suficiente para compreender o objectivo das mesmas.

Um outro aspecto que nos parece digno de reflexão consiste na expressão facial e resposta da coordenadora da escola quando questionada sobre o trabalho prévio e póstumo

em torno das provas de aferição, bem como o trabalho do respectivo agrupamento neste sentido. Com efeito, ao colocar a questão, a coordenadora olhou para a entrevistadora com um ar surpreso, como se a pergunta não fizesse qualquer sentido. De seguida, referiu que não é feito qualquer trabalho no sentido de reunir com os professores para debater sobre as provas de aferição que se aproximam, tal como não há esse mesmo trabalho quando os resultados dos alunos chegam à escola e, posteriormente, ao agrupamento. No entanto, nas metas e objectivos do agrupamento, documento facultado pela professora C, um dos objectivos é, precisamente, *Aproximar os resultados da avaliação interna dos da avaliação externa*, o que nos parece contraditório com o que a coordenadora referiu. No entanto, este objectivo do agrupamento será alvo de discussão na seguinte alínea da dissertação.

De um modo geral, parece-nos que as questões aliadas à avaliação das aprendizagens e, mais concretamente, à avaliação externa, são ainda incómodas para os órgãos de coordenação desta escola em particular. Consideramos que, para que os propósitos fundamentais das provas de aferição do Ensino Básico sejam cumpridos, é necessário que se realize uma análise mais cuidada no que concerne aos resultados dos alunos. De facto, se os resultados servirem apenas para a comparação entre as escolas de um agrupamento, tal como referiu a coordenadora da escola, a melhoria dos processos de ensino e de avaliação nas escolas fica seriamente comprometida. Consideramos que uma análise séria dos resultados conduziria a um conhecimento mais aprofundado acerca das dificuldades dos alunos, bem como das aprendizagens já consolidadas. Em última análise, enquanto os resultados não tiverem este tratamento por parte dos professores, as escolas e dos agrupamentos, as finalidades das provas de aferição perdem-se.

Relação entre as observações e as entrevistas

Após a exploração dos dados relativos às observações realizadas junto das três professoras e respectivas turmas participantes no estudo, bem como às entrevistas concedidas pelas mesmas docentes, torna-se pertinente traçar uma análise que permita fazer uma relação directa entre o que foi observado em sala de aula, no que diz respeito às práticas de ensino e avaliação das professoras, e o que as mesmas disseram acerca destas temáticas, durante a entrevista.

Assim sendo, daremos início a esta análise com a professora A. Ao longo das sessões observadas junto desta docente e da sua turma, constatou-se a intensidade do trabalho de preparação das provas de aferição, principalmente a de Matemática, aspecto comum às três professoras participantes. Apesar de todo este trabalho, que incluiu a resolução de diversas provas de aferição-tipo, com a simulação da situação real de prova, e das várias fichas de trabalho ajustadas à mesma, a docente refere na entrevista que lhe é indiferente se vai ter uma turma do 4º ano e se vão ter que realizar as provas ou não, quando faz a sua planificação e organização das actividades de ensino. Efectivamente, há aqui uma contradição entre o que a docente refere na entrevista e o trabalho que desenvolveu com os alunos durante o período de observação.

Uma questão que deve constituir alguma reflexão consiste no facto de, em conversa informal, a professora A ter referido que não aplica o novo programa de Matemática, porque os encarregados de educação não concordam com o mesmo e que, por esse motivo, não quer causar atritos. Este é um dado preocupante, na medida em que as provas de aferição têm em conta as premissas veiculadas no novo programa. No entanto, a docente acaba por trabalhar

exaustivamente os conteúdos e exercícios mais frequentes, através das provas de aferição-tipo.

No que diz respeito à relação e, por vezes, tensão entre a avaliação interna e a avaliação externa, a professora A afirma sem hesitações que considera a avaliação interna a mais adequada, já que assenta nos pressupostos da avaliação formativa e que permite então um conhecimento mais aprofundado sobre as capacidades dos alunos. Apesar deste facto, foi observado, ao longo das sessões, que a docente em causa recorre a actividades de ensino e de avaliação que se relacionam com as características de uma avaliação de cariz sumativo e pontual, nomeadamente nos momentos de “treino” para a prova, que constituíram a grande maioria das actividades observadas. Uma vez mais, assinala-se uma incompatibilidade entre as observações e a entrevista.

De um modo geral, parece-nos que a docente ainda não fez uma reflexão sobre todas estas questões, já que apresenta todas estas incongruências entre o que diz e o que faz em sala de aula. Possivelmente, esta reflexão não teve ainda lugar devido à discordância manifestada pela docente em relação às provas de aferição aos moldes em que estas são aplicadas, factor que pode estar a impedir uma necessária e profunda análise da sua parte.

Passando para a análise cruzada entre as sessões observadas e a entrevista da professora B, é possível afirmar que não se manifestaram tantas contradições entre o que docente afirmou na entrevista e as suas práticas em sala de aula. Ao longo da entrevista, esta professora foi referindo que concorda com as provas de aferição, que os seus propósitos e objectivos são adequados e que as provas são benéficas para os alunos, na medida em que a sua exigência e o trabalho que requerem dos alunos ajudam a prepará-los para as restantes provas e exames que terão nos anos de escolaridade que se seguem.

Ao nível das práticas de ensino, parece-nos que esta docente apresenta algumas características em comum com a professora A, já que as actividades mais frequentes, em ambos os casos, foram a resolução de fichas de trabalho, de provas de aferição-tipo e respectiva correcção.

No que se refere à avaliação interna, externa e importância atribuída a cada uma, a professora B apresenta algumas inconsistências no seu discurso. Apesar de a docente apresentar uma opinião favorável em relação às provas de aferição, refere igualmente que é apologista da avaliação interna, dado que o professor tem a oportunidade de conhecer as competências e conhecimentos dos alunos, e que na situação da prova os alunos “podem não fazer nada de jeito”. Logo de seguida, menciona que os resultados das provas aferidas deveriam contar para avaliação interna dos alunos. Portanto, nesta problemática encontramos algumas inconsistências e contradições. Para terminar esta análise, também a professora B fez uso de uma avaliação de cariz sumativo ao longo das sessões observadas, registando-se continuamente uma relação simbiótica entre processos de ensino e processos de avaliação.

Por fim, debruçar-nos-emos nas sessões observadas junto da professora C e da sua turma e das informações recolhidas durante a entrevista.

Observando as respostas dadas pela docente ao longo da entrevista, é possível constatar que apresenta um discurso um pouco diferente relativamente às restantes professoras participantes no estudo. O seu discurso está mais direccionado para as aprendizagens dos alunos e nos processos a ela associados e não para os resultados. No entanto, ao nível das práticas de ensino e de avaliação em sala de aula, observámos, ao longo das sessões, que a mesma dá bastante destaque à preparação e “treino” intensivo para as provas de aferição, à semelhança das professoras A e B. As tarefas de ensino propostas ao longo do período de observação estavam intimamente relacionadas com a avaliação, de um modo geral.

Parece-nos evidente o predomínio de uma avaliação de cariz sumativo ao longo das sessões observadas. As três docentes que participaram neste estudo revelaram uma prática avaliativa assente nos pressupostos sumativos, orientados para o momento da prova de aferição. A avaliação formativa não foi, de todo, uma prioridade para as professoras durante o período de observação, apesar de manifestarem, nas entrevistas, que a avaliação interna, assente na lógica da avaliação formativa, é a mais adequada para se tomar consciência das potencialidades e fragilidades dos alunos.

Documentos – Metas e objectivos do Agrupamento

Passando para a análise dos documentos referentes ao agrupamento em que a escola participante no estudo se insere, serão abordados as metas e objectivos do agrupamento referentes ao ano lectivo 2010/2011. Recorremos às docentes, à coordenadora e ao próprio agrupamento para obter o Projecto Educativo de Agrupamento. No entanto, todas estas entidades referiram que, no presente ano lectivo, não há um projecto educativo. A justificação para tal deve-se ao facto de, no próximo ano, este agrupamento se juntar a outro, para assim formar um novo mega-agrupamento. O documento mais importante, no momento, que rege o agrupamento e as suas escolas é, precisamente, o das metas e objectivos, que apresentamos de seguida.

Quadro 3. Metas e objectivos do Agrupamento para o ano lectivo 2010/2011

Objectivos	Metas	Indicadores			
1. Melhorar os resultados escolares	1.1 Reduzir em 2% a taxa de insucesso escolar em relação ao ano anterior	% de alunos que transitam de ano.			
	1.2. Garantir a qualidade das aprendizagens	Resultados escolares dos alunos em relação à média dos resultados ano/disciplina do ano anterior.			
		N.º de alunos distinguidos com mérito escolar a partir do 4.º ano.			
		N.º de alunos dos cursos profissionais que transita de ano sem módulos em atraso.			
		% de formandos dos CEF que obtiveram certificação do 3.º ciclo.			
2. Aproximar os resultados da avaliação interna dos da avaliação externa	Reduzir nos 4º e 6º anos a diferença dos resultados das provas de aferição em 2%	Resultados obtidos nas provas de aferição do agrupamento em relação ao ano lectivo de 2009/2010.			
	Reduzir no 9º ano a diferença dos resultados da classificação média de exame de Língua Portuguesa e Matemática.	Diferença entre a média CIF e a CE	2010	CIF	CE
			BD-9º ano	2,69	2,74
			ESS-9º ano	2,84	2,29
			ESS-sec	11,43	8,84
3. Promover a integração social e reduzir o abandono escolar	Garantir a conclusão de estágio a pelo menos 90% dos alunos dos cursos profissionais.	Relação entre o nº de alunos dos cursos profissionais que entrou em estágio e o nº dos que o concluíram.			
	Aumentar a % de formandos CEF com certificação profissional	% de formandos dos CEF que obtiveram certificação profissional.			
	Recuperar para percursos escolares alternativos os alunos em risco de abandono escolar.	Número de alunos a frequentar percursos escolares alternativos (PCA, CEF, Profissionais, EFA, ESRM, NO).			
	Aumentar o número de	Turmas com comportamento classificado de bom			

4. Prevenir comportamentos indisciplinados	turmas com comportamento classificado de bom	nas actas de final de período
	Diminuição das situações de indisciplina grave e muito grave	Nº de participações de ocorrências disciplinares classificadas como graves e muito graves
		Nº de processos disciplinares
		Nº de participações entregues no GAAF
		Nº de participações inseridas na plataforma da Segurança Escolar
5. Reforçar a participação da comunidade educativa na vida da escola	Aumentar os níveis de participação dos alunos nos projectos e actividades dinamizados no agrupamento	<p>Percentagem de alunos que participa em actividades propostas no PAA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Clubes ▪ Desporto escolar ▪ AEC ▪ PCT
	Garantir que pelo menos 50% dos encarregados de educação participa numa reunião / contacta com o DT, por ano.	% de contactos anuais dos encarregados de educação com o DT.
	Ter um representante de pais e EE por turma no ensino diurno	Representante de pais e EE por turma
	Promover a articulação vertical /horizontal entre disciplinas/ anos/ciclos	<p>Actividades desenvolvidas entre ciclos (PAA e PCT)</p> <p>Actividades desenvolvidas entre estabelecimentos do agrupamento</p> <p>Actividades interdisciplinares (PAA e PCT)</p>

Ao analisar este documento, atribuímos especial relevo ao segundo objectivo que o agrupamento definiu para o ano lectivo 2010/2011, tendo em conta a temática subjacente a este estudo – “Aproximar os resultados da avaliação interna dos da avaliação externa”. Nas metas específicas delineadas para este grande objectivo, constatamos que uma se refere especificamente às provas de aferição do Ensino Básico – “Reduzir nos 4º e 6º anos a diferença dos resultados das provas de aferição em 2%”. A elaboração desta meta denota uma

preocupação, por parte do agrupamento, em melhorar os resultados dos alunos nesta prova, relativamente aos resultados do anterior ano lectivo, sendo este o principal indicador.

Não só as provas de aferição são referidas neste documento; os exames nacionais do 9º ano de escolaridade merecem igualmente a atenção do agrupamento, que pretende reduzir a diferença dos resultados da classificação média de exame de Língua Portuguesa e Matemática. No que diz respeito ao Ensino Secundário, parece-nos importante realçar o intento do agrupamento em atenuar as diferenças entre os resultados da avaliação interna e a avaliação externa.

De um modo geral, todos estes dados contrariam bastante a ideia inicial que tinha, com base nas informações prestadas pela coordenadora da escola durante a entrevista. Quando questionada sobre o trabalho e análise que o agrupamento faz em relação aos resultados das provas de aferição, a mesma refere que apenas é feita uma comparação dos resultados entre as escolas e não se analisa em profundidade esses mesmos resultados. Se tivermos em conta os objectivos e metas do agrupamento, temos uma percepção um pouco diferente. São aqui contemplados os dados da avaliação interna, da avaliação externa e da necessidade de atenuar as diferenças entre estas.

Para o nosso estudo, importa destacar as provas de aferição e a meta de reduzir a diferença dos resultados em 2%. Ao ler atentamente esta meta definida pelo agrupamento, consideramos que a sua elaboração não é muito clara. De facto, deduz-se que a diferença de 2% se refere à percentagem de melhoria pretendida para o ano lectivo de 2010/2011, tendo em conta os resultados do ano lectivo de 2009/2010. Consideramos que este aspecto deveria estar melhor explicitado. Tentámos contactar com o agrupamento, no sentido de saber de que forma é que os seus representantes encararam as provas de aferição deste ano lectivo (principalmente as do 4º ano de escolaridade) e se os resultados dos alunos corresponderam à

pretendida melhoria de 2%, mas tal não foi possível. Infelizmente, não houve muita disponibilidade, por parte da direcção do agrupamento, para agendar uma reunião de modo a abordar todas essas questões.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste último capítulo da dissertação, torna-se relevante elaborar um resumo do estudo apresentado e as conclusões que daí advêm. Um dos principais objectivos deste capítulo é, de facto, estabelecer uma sistematização dos dados recolhidos para dar resposta às questões de investigação inicialmente levantadas. De igual modo, apresentaremos algumas sugestões e recomendações para futuras investigações que tenham por base a mesma problemática da avaliação externa das aprendizagens e da sua influência sobre as práticas de ensino e de avaliação dos professores.

Resumo do Estudo

Para a realização deste estudo, foi utilizada uma metodologia de natureza descritiva, analítica e interpretativa. Os participantes do estudo foram três professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico que, no ano lectivo de 2010/2011, leccionaram junto de turmas do 4º ano de escolaridade, e a coordenadora da escola onde o estudo em causa foi realizado. Para dar resposta ao problema e às questões de investigação, a recolha de informação passou pela observação de sessões junto de três turmas do 4º ano de escolaridade e respectivas professoras, bem como pela aplicação de entrevistas às três docentes e à coordenadora da escola.

A investigação centrou-se essencialmente no modo como as professoras organizam os seus processos de ensino e de avaliação interna, tendo em conta a realização das provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática do 4º ano de escolaridade. Paralelamente, considerámos pertinente perceber a forma como a escola (na figura da sua coordenadora) e o

agrupamento encaram a aplicação das provas e o modo como analisam, posteriormente, os resultados dos alunos, no sentido de melhorar as suas aprendizagens.

Após esta fase de trabalho de campo, prosseguimos para a análise e discussão dos dados recolhidos. Para tal, descrevemos e analisámos os registos das sessões observadas, para assim compreender as práticas de ensino e as práticas de avaliação de cada uma das professoras, bem como a natureza da interacção entre professor e alunos.

Para além da análise das sessões observadas, realizámos uma análise vertical e horizontal das entrevistas às três docentes, para que fosse possível compreender a perspectiva de cada uma relativamente às dimensões e categorias subjacentes à entrevista. Com a análise horizontal, pretendíamos analisar as concepções das três docentes para cada questão em particular. Através deste dispositivo, tornou-se possível traçar um perfil de cada uma das professoras e ter uma visão global sobre as proximidades e afastamentos entre cada uma delas.

Complementando esta análise, mobilizámos os dados recolhidos ao longo das sessões observadas, tendo em vista o cruzamento entre o que a investigadora observou ao longo das sessões e as afirmações das professoras durante a entrevista.

Conclusões do Estudo

Como sabemos, o problema central deste estudo é o impacto das Provas de Aferição do 4º ano de escolaridade sobre as práticas de ensino e de avaliação dos professores. O estudo aqui apresentado permite-nos concluir que as Provas de Aferição do 4º ano de escolaridade tiveram um impacto muito significativo nas práticas de ensino e avaliação das três docentes participantes no estudo. De facto, todas as docentes apresentaram práticas de ensino completamente orientadas para actividades de avaliação de cariz sumativo, tendo em vista a

preparação dos alunos para a realização das referidas provas, apesar de referirem nas entrevistas que são completamente apologistas da avaliação interna das aprendizagens, assente na avaliação formativa. É notória a sobrevalorização da avaliação sumativa, não só visível na prática dos professores, como também pelos alunos, de acordo com algumas intervenções registadas ao longo das observações.

Uma conclusão bastante importante retirada deste estudo tem a ver com a planificação e organização do ensino, por parte dos professores. Mesmo na primeira fase de observação, na qual foram observadas sessões aleatórias, sem a matriz de observação, foi possível constatar que as docentes trabalharam com muito mais frequência e intensidade a área da Matemática. De facto, durante as entrevistas, as mesmas admitiram esse acontecimento, justificando que sentiam necessidade de trabalhar muito mais os conteúdos da área da Matemática em detrimento da Língua Portuguesa, devido ao Novo Programa de Matemática. As professoras acrescentaram que a resolução de problemas consiste na actividade em que os alunos sentem mais dificuldade e que, face a essa realidade, orientavam as actividades de ensino nesse sentido.

De certa forma, as Provas de Aferição trouxeram uma dinâmica diferente à escola, de acordo com o que as quatro entrevistadas referiram, tendo sido notório um clima de agitação na escola, durante o período de observação. As rotinas das salas de aula, as actividades de ensino e de aprendizagem e as próprias dinâmicas entre as professoras e os seus alunos sofreram o impacto da aproximação das provas aferidas. As dinâmicas entre professora e alunos foram reduzidas, devido à natureza das actividades desenvolvidas ao longo das sessões, sendo que a resolução de provas de aferição-tipo e a sua correcção foram as mais frequentes. Devido a esse facto, os alunos não podiam interagir entre si e não podia colocar questões à professora, já que, por diversas vezes, ocorria a simulação da situação real de prova.

Também digno de registo é o facto de todas as áreas curriculares e não curriculares não abrangidas pelas provas não terem sido abordadas, ao longo de todas as sessões observadas.

Foi possível constatar que a introdução das Provas de Aferição acarretou uma forte instrumentalização do ensino e da avaliação, tendo em vista um objectivo específico: preparar intensiva e exaustivamente os alunos para a prova, o chamado “treino”, tal como referiram as docentes. Este facto contribui para a visível pressão sentida por todos os intervenientes neste processo, já que este instrumento de avaliação externa das aprendizagens funciona como um referencial de decisões ao nível curricular e também em relação ao processo avaliativo dos professores, aspecto último bastante referido pelas docentes participantes no estudo.

Relativamente à opinião das professoras face à realização das provas de aferição, as opiniões dividem-se. Uma das professoras revela que não concorda com as provas de aferição, sugerindo que seria mais adequado realizar provas ao nível do agrupamento ou então a nível regional. Por outro lado, as restantes docentes concordam com a realização das provas. No entanto, consideram que algumas premissas das provas não estão devidamente formuladas para o objectivo a que se propõem, apresentando de seguida algumas sugestões no sentido de colmatar essas questões.

É pertinente salientar a pouca disponibilidade e abertura da coordenadora em responder às questões da entrevista, mesma tendo disso assegurada a total confidencialidade dos dados. Apesar das respostas curtas e evasivas, apresentou uma opinião manifestamente contrária às Provas de Aferição, apesar de referir que as mesmas devem ser feitas.

No que respeita à mobilização dos resultados das provas de aferição pela escola e pelo agrupamento, os dados recolhidos apresentam duas perspectivas diferentes. Ao ser questionada sobre esta questão durante a entrevista, a coordenadora da escola participante no estudo revelou que, na escola, não se reúne com as professoras antes e após as provas de aferição e que, no que respeita ao agrupamento, o único aspecto que é alvo de atenção é a

comparação dos resultados entre as várias escolas que pertencem ao agrupamento em causa. No entanto, ao analisarmos o documento que apresenta as metas e objectivos do agrupamento para o ano lectivo de 2010/2011, vemos que um dos objectivos se refere a uma maior proximidade entre a avaliação interna e avaliação externa, contemplando nas suas metas as Provas de Aferição, tanto do 4º, como do 6º anos de escolaridade. No entanto, devido à falta de disponibilidade, por parte do agrupamento, em receber-nos para esclarecer todas estas questões, fica por apurar se os objectivos e metas definidos neste documento foram, de facto, cumpridos. O que podemos concluir, com toda a certeza, é que na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico onde foi realizado o estudo, os seus órgãos instituídos (representados pela figura da coordenadora da escola) não realizam um trabalho prévio junto dos professores, no sentido de perceber quais as suas dificuldades, constrangimentos e dúvidas. De igual modo, após a administração das provas e com a chegada dos resultados à escola, não é feita uma análise e discussão dos mesmos. Desta forma, não é possível debater sobre as dificuldades que os alunos apresentaram, quais as temáticas que necessitam de uma outra abordagem por parte dos professores, bem como sobre os conhecimentos que os alunos foram capazes de aplicar nas provas aferidas. Em suma, os resultados das Provas de Aferição do 4º ano de escolaridade não têm representatividade no que diz respeito à tomada de decisões em relação a toda a organização e fundamentação pedagógicas desta escola em particular.

Para finalizar as conclusões do estudo, resta-nos referir algumas sugestões para investigações futuras que visem analisar o impacto das provas de aferição nos processos de ensino e avaliação dos professores.

Em primeiro lugar, consideramos que seria interessante traçar uma análise longitudinal, desde o início do ano lectivo até à aplicação das Provas de Aferição, para que haja uma noção mais concreta de como a preparação para a sua realização se vai intensificando e de que

forma as práticas de ensino e avaliação dos professores se vai alterando ao longo deste período de tempo.

Paralelamente, parece-nos pertinente estender esta análise às Provas de Aferição de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ano de escolaridade, de forma a compreender a forma como os professores do 2º Ciclo do Ensino Básico encaram a administração destas provas e de que modo preparam os seus alunos para este acontecimento.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa Editores, Coleção *Em foco*.

Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Almeida, L.; Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições, 5ª edição.

Black, P.; William, D. (2005). Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *The Curriculum Journal*, Vol. 16, No. 2, pp. 249-261.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Coleção *Ciências da Educação*.

Casassus, J. (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 71-78.

Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 4ª edição.

Correia, A.P; Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), 113-122 – Universidade do Minho.

Costa, E; Afonso, N. (2009). *Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA)*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1037-1055.

Diogo, A.M. (2001). *Efeitos da avaliação externa nas práticas de ensino/aprendizagem: contributo para o seu estudo no Ensino Secundário em Portugal, a exemplo da disciplina de Alemão no 12º ano*. FPCE – UL.

Dohn, N. B. (2007). Knowledge and skills for PISA – Assessing the assessment. *Journal of Philosophy of Education*, Vol.41, No.1. Oxford: UK.

Estrela, A; Nóvoa, A. (Org.) (1993a). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, Colecção *Educação Hoje*.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600.

Fernandes, D. (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.29, n. 102, p. 275-296.

Fernandes, D. (2009). Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16: 2, 227 – 247.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Flores, M. A.; Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. In Pacheco, J.; Paraskeva, J.; Silva, A., org. – *Reflexão e Inovação Curricular: actas do Colóquio sobre Questões Curriculares*, 3. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 79-100.

Gesser, V. (2002). A evolução histórica do currículo: dos primórdios à actualidade. *Revista Contrapontos* – ano 2 – n.4 – Itajaí.

Guba, E. & Lincoln, Y. (2000). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation (2nd edition)*, pp. 363-382. Dordrecht: Kluwer.

Hartig, J. *et al.* (2008). *Assessment of competencies in educational contexts*. Cambridge: Hogrefe Publications.

Hutchinson, C.; Hayward, L. (2005). The journey so far: assessment for learning in Scotland. *The Curriculum Journal*, Vol. 16, No. 2, pp. 225-248.

Kelleghan, T. *et al.* (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Lobo, A. (2010). *Avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de Português de 12º ano*. Lisboa: IE – UL.

Mathison, S. (Ed.) (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: ISCSP – Universidade Técnica de Lisboa.

Pacheco, J. (1995). Análise curricular da avaliação. In Pacheco, J.; Zabalza, M. (org.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Actas do I Colóquio sobre questões curriculares. Braga: IEP – UM, pp. 39-49.

Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Almeida, L.; Tavares, J. (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 111-132.

Popham, W. J. (1988). *Educational evaluation*. 2nd edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Roldão, M^a. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – D.E.B.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

Rosário, M. A. (2007). *Influência do Exame Nacional do 9º ano de escolaridade nas práticas de ensino e avaliação em Matemática*. IEP – UM.

Rutkowski, L.; Rutkowski, D. (2009). Trends in TIMSS responses over time: evidence of global forces in education?. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 15, No. 2, 137-152.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro – UIDTFF.

Segerholm, C. (2009). 'We are doing well on QAE': the case of Sweden. *Journal of Education Policy*, Vol. 24, No.2, March 2009, 195-209.

Smith, M. L. (1991). *The role of testing in Elementary Schools*. Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing. LA: California.

Valadares, J.; Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora.

Vilches, A., Pérez, D.G. (2010). El programa PISA: un instrumento para la mejora del processo de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 53.

Wikström, C. (2006). Education and assessment in Sweden. *Journal Assessment in Education*, Vol. 13, No. 1, March 2006, pp. 113-128.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 4ª edição.